جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية وعلاقتها بتحسن أدائهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي

إعداد الطالب
محمد مفلح البلوي

إشراف
الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليـــــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية قسم/ الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، 2009

الإهداء

إلى رمز التضحية الكبير..............................والدي أدامه الله.

إلى قصة الحنان التي لا تنتهي....................والدتي حفظها الله.

إلي إخواني وأخواتي..............................رعاهم الله.

إلى رفيقة دربي..................زوجتي الغالية.

إلى أبنائي..........عبد الله، وأحمد، وفرح.

إلى معلمي....................وزملائي.

إليهم جميعاً، أهدي جهدي المتواضع.

محمد مفلح البلوي

الشكر والتقدير

لله الفضل والحمد من قبل ومن بعد، فالشكر له سبحانه على نعمة وامتنانه. وأصلي وأسلم على من أمرنا الله أن نصلي عليه في محكم قرانه، وبعد.

يشرفني أن أجزل وافر الشكر والتقدير للدكتور "محمد أمين" القضاة لتفضله بالإشراف على رسالتي و توجيهاته وإرشاده لي حتى خرج هذا الجهد بالشكل اللائق.

كما يشرفني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من علمني ووجهني خلال مراحل تعليمي المختلفة، وأخص أساتذتي أعضاء الهيئة التدريسية بقسم الأصول والإدارة التربوية بجامعة مؤتة.

كما أتقدم بشكري وتقديري لمن غمروني بحسن جوارهم،وأصالة أخلاقهم المربي الفاضل الأستاذ محمد سليم المجالي وإخوانه وأبنائهم.

والشكر موصول للزملاء نائف صالح العنزي، وناصر سليمان البلوي ونائف عايش البلوي ولكل من مد لي يد العون بالدعم والتشجيع والدعوة الصادقة بظاهر الغيب.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة

المحتوى	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق

الملخص

الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية وعلاقتها بتحسن أدائهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي

محمد مفلح البلوي

جامعة مؤتة، 2009

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية بتحسن أدائهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانه بغرض جمع البيانات،ووزعت على عينة بلغت (108) مديرا ومديرة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(2009/2008)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد، و تم حساب معامل الارتباط.

وتوصلت الدراسة إلى أن حوافز معلمي الصفوف الأولية مطبقة بدرجة مرتفعة في قطاع تبوك التعليمي وأن أداء معلمي الصفوف الأولية كان مرتفعاً في جميع المجالات وهي: الناتج التعليمي، والمسئولية والالتزام الوظيفي، والكفاية المهنية والإدارة الصفية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الحوافز عند ($0.05 \geq \alpha$) تعزى لمتغير الخبرة ولصالح منهم خبرتهم من 5-10 سنوات، وكشفت النتائج أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف الأولية، ولصالح المديرات على مجال الكفاية المهنية والإدارة الصفية. وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة ودالة عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين الحوافز والأداء المهني في مجالات الكفاية المهنية والإدارة الصفية والمسؤولية والالتزام الوظيفي والناتج التعليمي.

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها: إجراء دراسات لمعرفة إمكانية إسناد تدريس الصفوف الأولية للمعلمات بدلا من المعلمين في المجتمع السعودي.

Abstract

The Incentives Given To The Teachers Of Primary Grades, Its Relation to Improve Their Professional Performance in Tabuk Educational Sector From The Point of View of Principals of Primary Schools

Mohammad Mefleh Al-Blawi.

Mu'tah University, 2009.

This study aims خـب disclose the incentives given to the teachers of primary grades and its relation to improve their professional performance in Tabuk educational sector from the point of view of principals of primary schools. To achieve the goals of the study, a questionnaire was given to a sample of (108) principals during the first semester of the academic year of (2008/2009).

To answer the questions of this questioner, the Means, the arithmetic average, the standard deviations, analysis of variance (2-way ANOVA)and correlation coefficient were utilized.

The study shows that the incentives of the teachers in primary schools is applied highly in Tabuk education sectors this made the performance of the teachers is also high in these area: education product, responsibility and commitment to their career, and the professional competence and classroom management. Their were statistical differences applying Incentives in the significance ($\alpha \leq 0.05$) attributed to experience for the benefit of (5-10)years experience. The study also reveals that there were statistical differences attributed to the degree of career performance of primary school teachers for the benefit of female directors in professional competence and classroom management. the study shows that their were a positive relation in the significance ($\alpha \leq 0.05$) between incentives and professional performance in the area of professional competence and classroom management, responsibility and commitment to the career, and the education product.

According to these results, the study recommended a number of recommendations including: making studies to determine the possibility of resting teaching elementary schools to female teachers instead of male teachers in Saudi society

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

نظراً لما تقتضيه الطبيعة المهنية للمعلم بشكل عام ومعلم الصفوف الأولية خاصة من ضرورة استخدامه لكافة طاقاته، وقدراته في سبيل تحقيق النمو الشامل في شخصية النشء بمختلف جوانبها المتعددة، ولما لهذه الطبيعة المهنية من أهمية كان لزاماً على القيادات التربوية العمل على تهيئة الظروف الملائمة، من أجل أن يحقق المعلم الهدف المنشود، من خلال العمل على تحفيزه للقيام بدوره المهني بكفاءة وفعالية.

ذلك أن تحفيز الطبيعة الإنسانية يتطلب وجود باعث أو مؤثر خارجي يدفع الفرد إلى التحرك. ومن المفروض أن تهتم المنظمات باستخدام المؤثرات أو البواعث لحفز الأفراد على المزيد من الإنتاج، فاستخدام الإدارة للحوافز الملائمة لا تؤدي فقط إلى إنجاز الأهداف التنظيمية بل إلى الرضا والسعادة للفرد (المغربي، 2004) .

والحوافز هي تشجيع ومكافأة للأداء المميز، وهي تحقق حاجات النفس البشرية وتشعر الإنسان بأن له مكانة وأن عمله مقدر. والحوافز في المجال التربوي قد تسهم في زيادة الرضا الوظيفي لدى العاملين مما قد يؤدي لرفع كفاءتهم الإنتاجية، فالأداء الذي يستحق الحافز هو أداء غير عادي، ولكي تحقق الحوافز ما وجدت لأجله يجب أن تطبق وفق آليات وضوابط معينة تضمن العدالة والمصداقية وتساوي الفرص، لذا يجب أن تركز الحوافز على مكافأة المعلمين عن تميزهم في الأداء وفق آلية وضوابط منظمة.

وتحتل الحوافز بشقيها الإيجابي والسلبي مكانة كبيرة في الفكر الإنساني، ففي الإسلام تحظى بمكانة خاصة ضمن التشريع الإلهي، وذلك لأهميتها في العمل المنتج ولتأثيرها في عمل الأفراد ولإنصافهم فيما يعملون وذلك أن الله سبحانه حث على العمل المثمر الجاد بقولهِ تعالى: وقُل اعملُواْ فَسيرى اللّه عملَكُم ورسولُه والْمؤْمِنُون

وستُردون إِلَى عالِمِ الْغَيبِ والشهادةِ فَينَبئُكُم بِما كُنتُم تَعملُون (التوبة، 105) ، وعن ابن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله "أعطوا الأجير حقه قبل أن يجف عرقه" (ابن ماجه، حديث رقم 2443، 817).

وقد ظهرت أهمية الحوافز في علم الإدارة مع ظهور الحركة العلمية وذلك بتركيزها على الحوافز المادية، ثم برزت أهميتها بعد ذلك من خلال إعلان نتائج تجارب هوثورن، والتي أكدت على أهمية الحافز المعنوي في إشباع حاجات العاملين، وبالتالي زيادة إنتاجية الفرد، فعندما خففت ضغوط العمل على العاملين وأشبعت حاجاتهم أدى ذلك لزيادة إنتاجيتهم ورفع كفاءتهم (كنعان، 2002) .

وتعد الحوافز المادية والمعنوية من أهم الأنشطة والممارسات الإدارية الحديثة التي تهدف لرفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين، وتعمل الحوافز على حل الكثير من المشكلات التي تعاني منها المنظمات في شتى المجالات، وتعتبر أداة من أدوات التنمية والتطوير (بروس، 2004) .

كما أن الحوافز تعمل على تكوين اتجاه ايجابي نحو العمل لدي العاملين بحيث تجعلهم يخضعون أهدافهم الشخصية لأهداف العمل، مما يؤدي بهم لبذل جهدٍ في وظائفهم أكثر مما هو مطلوب منهم، كما يدفعهم لتجاوز حدود وظيفتهم وتوسيع مدى قدراتهم (الحريري، 2008) .

وحتى يتم وضع نظام أو قائمة للحوافز، تحتاج المنظمة أن تحدد ما الذي يحرك العاملين لديها، أي ما الذي يجعل الموظف ينجذب نحو الوظيفة أو العمل المكلف به، وما الذي جعله ينفر منه أو يتركه (برنوطي، 2007) .

لذا فإن النظم التربوية ذات النظرة المستقبلية تدرك حاجتها إلى معلمين متميزين يتجاوز اهتمامهم ما هو مألوف من التركيز على أداء متطلبات وواجبات مهنتهم فقط إلى اهتمامهم الموازي بإثارة دافعية طلبتهم نحو الإبداع والمبادأة والعمل الجاد نحو تحقيق النجاح في التعامل مع معطيات وتقلبات الحياة (الطويل، 2006) .

وتحاول هذه الدراسة قياس درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي، والكشف عن العلاقة بين الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية وعلاقتها بتحسين أدائهم المهني من

وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي التابع لمنطقة تبوك التعليمية، مفترضة أن للحوافز أثراً إيجابياً في تحسين الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية.

2.1 مشكلة الدراسة:

تكاد تتفق معظم البحوث والدراسات والنظريات التربوية على أن المعلم هو من أهم الركائز التي تعتمد عليها العملية التربوية والتعليمية، وأورد (السنبل والخطيب ومتولي وعبد الجواد، 2004) على لسان الدكتور أحمد الرشيد وزير التربية والتعليم السابق في المملكة العربية السعودية في سياق ذلك (أن المبنى النموذجي، والمعمل المجهز، والمناهج الجيدة، مهمة جدا في إنجاح العملية التعليمية، ولكن المعلم الصالح القوي الأمين المخلص في أداء عمله، المتمكن من مادته أهم منها جميعا).

ولعل الدور الذي يقوم به معلمو الصفوف الأولية في تعليم النشء، وما يقتضيه هذا الدور من ضرورة استخدامهم لكافة طاقاتهم الإنتاجية، وبذلهم قصارى جهودهم، يحتم على القيادات التربوية البحث عن أفضل الوسائل المساعدة في تحفيز هؤلاء المعلمين، في سبيل تحقيق الهدف الأساسي المنشود من العملية التربوية التعليمية، وهو تحقيق النمو المتكامل في شخصية الطالب معرفيا ونفسيا وانفعاليا واجتماعيا، وإعداده الإعداد السليم للمراحل التعليمية القادمة.

نتيجة لعمليات إحلال المعلمين الوطنيين (السعوديين) محل المعلمين المتعاقدين في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية (السعودة) ، وما نتج عن ذلك من إلغاء عقود أولئك المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، ظهرت مشكلة عزوف المعلمين الوطنيين عن تدريس الصفوف الأولية، لما تتطلبه تلك المرحلة من جهد مضاعف وخبرة مهنية، مما تطلب وضع نظامٍ يضمن الإقبال على تدريس هذه المرحلة فجاء نظام الحوافز.

ويرى بعض علماء الإدارة أنه من الضروري عند تطبيق نظـام الحـوافز مراعاة قياس النتائج، وقياس الأداء باستمرار، وكذلك معرفة الصعوبات التي تعيـق تطبيق هذه الحوافز (العاني، 2007) .

لذا من خلال معايشة الباحث لتجربة نظـام الحـوافز الممنوحـة لمعلمـي الصفوف الأولية منذ بداية تطبيقها ومشاهداته اليومية، تأتي هذه الدراسة للكشف عن علاقة الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية بتحسين أدائهم المهني من وجهـة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي، وسوف تساعد نتائجها -بإذن الله- في بيان درجة تطبيق تلك الحوافز ومدى علاقتها فـي تحـسين واقـع الأداء المهني للمعلمين.

3.1 أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظـر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي؟
2. ما درجة الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية من وجهـة نظـر مـديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \geq 0.05$) فـي درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من وجهـة نظـر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي تعزى لمتغيـرات (الخبـرة العملية، والنوع الاجتماعي)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \geq 0.05$) فـي درجة الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية مـن وجهـة نظـر مـديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي تعزى لمتغيرات (الخبرة العمليـة، والنوع الاجتماعي)؟

5. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية وتحسن أدائهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي؟

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في عدة نقاط منها:

1. أن الصفوف الأولية هي مرحلة أساسية يجب أن تعنى الدراسات التربوية في البحث عن أهم الطرق المساعدة في تحسين مستوى التعليم فيها من خلال شحذ همم معلميها وتحفيزهم لبذل كامل طاقاتهم.
2. أن الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من المستجدات في النظام التربوي السعودي، وبالتالي بحاجة لعمليات تقيم مدى فعاليتها في تحسين الأداء ويتأتى ذلك من خلال الدراسات العلمية.
3. يمكن لنتائج هذه الدراسة إفادة القائمين على العملية التربوية من حيث التغذية الراجعة لنظام الحوافز الممنوحة للمعلمين عموما ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى خصوصاً.
4. إثراء الأدب التربوي عن طريق دراسات تختص بالحوافز ودرجة كفايتها للمعلمين وربطها بالأداء المهني للمعلمين.

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. قياس درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي، وأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة) على درجة التطبيق.
2. الكشف عن درجة الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي، وأثر متغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة) على درجة الأداء.

3. الكشف عن العلاقة بين الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية وتحسين أدائهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي.

6.1 مصطلحات الدراسة وتعريفها الاصطلاحي والإجرائي:

ورد في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات فيما يلي تعريفها الاصطلاحي والإجرائي:

الحوافز: هي قوة أو شعور داخلي، يحرك وينشط سلوك الفرد لإشباع حاجات ورغبات معينة من أجل تخفيف حالات التوتر لنقص في إشباع تلك الرغبات والحاجات (عابدين، 2001) .

حوافز معلمي الصفوف الأولية: هي الممنوحة في النظام لمعلمي الصفوف الأولية والتي وردت في التعميم 31/242 وتاريخ1420/3/27هـ، ويقاس درجة تطبيقها من خلال أداة أُعدت لهذا الغرض.

معلمو الصفوف الأولية: هم معلمو الصفوف الأول والثاني والثالث من صفوف المرحلة الابتدائية.

قطاع تبوك التعليمي: هو القطاع التابع لمنطقة تبوك التعليمية ويشمل مدينة تبوك والضواحي القريبة وهي (البئر والعيينة وحالة عمار والمعظم وروافة وبجدة وشقري والبديعة والظلفة والأخضرو رحيب) .

الأداء المهني: ويعرف عند (برنوطي، 2007) على أنه عملية تقدير أداء الأفراد خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى الأداء ونوعيته.

الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية: هو درجة قيام المعلم بواجبات ومتطلبات مهنته كمعلم والواردة في دليل المعلم ووفق استمارة تقييم الأداء. وسوف يقاس من خلال أداة تصمم لهذا الغرض.

7.1 حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمـي التابع للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك بشقيه البنين والبنات في الفـصل الأول للعام الدراسي 1429هـ-1430هـ الموافق 2008م-2009م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري:

1.1.2 مفهوم الحوافز (Incentives):

تناولت المدرسة السلوكية الحوافز بالبحث والدراسة منذ نشوئها في الثلاثينات وقد حاول السلوكيون دراسة العلاقة بين إشباع حاجات الأفراد ومكان العمل وأشاروا بأنه حتى يستطيع المدير القيام بأعماله بشكل فعال عليه أن يتفهم الأسباب التي تدفع الفرد للقيام بسلوك معين لأن ذلك التفهم يساعده على اتخاذ القرارات اللازمة لتوحيد جهود الأفراد نحو تحقيق أهداف المنشأة، إن الهدف الأساسي للحافز هو زيادة الإنجاز عند الأفراد وهذا الإنجاز يتحقق عن طريق التفاعل ما بين الحافز وقدرات الفرد (عابدين، 2001) .

الحافز لغة كما ذكره (الفيروزأبادي، 1999: 671) "حفزه يحفزه بمعنى دفعه من خلفه".

ويعتبر روبنس (Robbins, 2001: 22) "الحوافز أنها الفارق بين ما يتسلمه الفرد وما يتوقع استلامه من عمله نظير قيامه بذلك العمل".

ويعرف الحافز عند برلسون وستاير (Barlson & Stair) كما ورد في (الجودة، د.ت: 13) على أنه شعور داخلي لدى الفرد يولد فيه الرغبة لاتخاذ نشاط أو سلوك معين يهدف للوصول إلى أهداف معينة.

وعرفت الحوافز عند (حسان والعجمي، 2007: 358) "على أنها مجموعة من الدوافع التي تدفعنا للقيام بعمل ما، وهي التي تساهم في زيادة إتقان العمل".

ويعرفها (عابدين، 2001: 202) على أنها "قوة أو شعور يحرك وينشط سلوك الفرد لإشباع حاجات ورغبات معينة من أجل تخفيف حالات التوتر لنقص في إشباع تلك الرغبات والحاجات".

وتعرف عند (الشيخ سالم ومخامرة والدهان ورمضان، 2009: 211) على أنها "قوة داخلية لدى الفرد والتي تفسر المستوى والاتجاه والاستمرارية في بذل الجهود اللازمة لانجاز العمل، وهو متغير وسيط يمكن استنتاجه من خلال السلوك".

وعرفت عند (الحريري، 2008: 180) على أنها "نظام مستجدات في الإدارة من شأنها دفع الأفراد نحو بذل المزيد من الجهد لتحسين ورفع الكفاءة الإنتاجية".

وترى (برنوطي، 2000) أن الحافز هو "وسيلة إشباع يعرضها طرف آخر على الفرد بهدف رفع كفاءته ودفعه نحو العمل".

ومما سبق يعرف الباحث الحوافز: على أنها المؤثرات الخارجية التي يضعها النظام الإداري والتي تعمل على إثارة دوافع الفرد الداخلية مما يؤدي به لرفع درجة أدائه وتحسين جودة عمله.

2.1.2 مفهوم الدوافع (Motivation):

عرف جري (Gray) الدوافع بأنها سلسلة من العمليات الداخلية التي تؤثر على الفرد فتثير حماسة ومثابرته نحو اتخاذ نهج معين، وعرفها بوراك (Burack) على أنها قوة ناتجة من التوتر الذي تحدثه الحاجة غير المشبعة داخل الفرد وتوجهه نحو القيام بسلوك معين (القحطاني، 2003) .

أشار (أبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006: 15) "للدوافع على أنها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد وتعمل على إعادة التوازن الداخلي في حالة اختلاله".

وعرفت الدافعية عند (الريماوي والزغول والتل والزعبي والبطش والعتوم وآخرون، 2004: 202) "أنها قوى تؤثر في سلوك الأفراد فتعمل على بدء هذا السلوك وتوجيهه".

وعرفها (الزق، 2005: 227) "بأنها القوة التي تحافظ على سلوك الفرد وتوجهه وتحركه نحو هدف معين".

ويشير (العيسوي، 1997: 183) للدافع بأنه "حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لاشعوري، عضوي أو اجتماعي أو نفسي، يثيـر الـسلوك، فيوصله ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية".

وعرف (الزعبي، 2007: 83) الدوافع على أنهـا "عبـارة عـن الحـالات الداخلية في الفرد البيولوجية والنفسية منها التي توجه وتثير السلوك نحـو تحقيـق هدف معين من أجل خفض التوتر الذي يشعر به الفرد".

ويعرف الدافع عند (الهاشمي، 1999) على أنه "طاقة تنـتج مـن عمليـات كيميائية وعضوية داخل خلايا الجسم".

ومن خلال ما سبق يعرف الباحث الدافع أنه مجموعة من العوامل الداخليـة التي تؤثر على سلوك الفرد، تدفعه نحو انتهاج سلوك معين من أجل إيجاد التـوازن البيولوجي والنفسي لديه.

3.1.2 الفرق بين الحوافز والدوافع:

لقد ربطت الدافعية بالحوافز من حيث كونهما محركات للسلوك الإنساني إلا أننا نستطيع التفريق بينهما من حيث أن الحوافز هي محركات خارجية تعمل علـى إثارة السلوك وتقوية شدة إلحاح الدوافع، أما الدوافع فهي محركات داخلية للـسلوك وتنبع من ذات الفرد (المغربي، 2004) .

و قد يرى بعض العلماء أن الحوافز والدوافع مصطلحان مترادفان إذ يـشيع استخدام المصطلح الأول لدى علماء الاقتصاد وأهل الصناعة بينما يشيع اسـتخدام المصطلح الثاني عند علماء النفس والمعلمـين، إلا أن مفهـوم الحـوافز والـدوافع مفهومان متمايزان إذ أن الحوافز هي أي ثواب أو عقاب مقصود أو غير مقصود له أثر في تعديل السلوك وهي مثيرات ومنشطات للسلوك بينما الـدوافع هـي نتيجـة شرطية للتفاعل بين الحوافز وقيم وقدرات الفرد (كيميرر ووندام، 2003) .

والتحفيز يطلق على التحريك للأمام، وهو عبارة عن كل قـول أو فعـل أو إشارة تدفع الإنسان إلى سلوك أفضل، أو تعمل على استمراره فيه. والتحفيز ينمـي الدافعية ويقود إليها، إلا أن التحفيز يأتي من الخارج فإن وجدت الدافعية من الداخل

التقيا في المعنى، وإن عدمت صار التحفيز هو الحث من الآخرين علـى أن يقـوم الفرد بالسلوك المطلوب.

ويرى الباحث من خلال اطلاعه على عدة مراجع تناولت موضوع الحـوافز والدوافع، أن الحافز -وهو مثير خارجي- يعمل على تحريك الدافع نحـو سـلوك معين فمثلا المال حافز والدافعية هي حاجة الفرد الداخلية لتأمين احتياجاته.فالحـافز هو المحرك الخارجي والذي يعمل على إثارة الفرد نحو إشباع حاجات معينة. فالمال لا يكون حافز للشخص حبيس الحرية لعدم قدرته على صرف هذا المال، والمريض الجائع حافز الدواء لديه أقوى من حافز الجوع فهو يقدم الحافز الذي يوافق دافعتيـه فدافعه نحو الشفاء من المرض أكبر من دافع الشبع.

4.1.2 أنواع الدوافع:

صنفت الدوافع وفق ما ورد (الزعبي، 2007) إلى صنفين أساسيين هما:

أولاً: الدوافع الفسيولوجية (أو الدوافع الأولية):

وهي تلك الدوافع التي لها أصل بيولوجي واضح مثل دوافع الجوع والعطش والجنس والأمومة، وهي تحدث لدى الفرد تغيرات في توازنه العضوي فتنشأ لديـه حالة من التوتر تدفعه نحو بعض الأنشطة.

وتتصف هذه الدوافع الفسيولوجية بصفات منها:

أ- عامة لدى جميع الكائنات الحية.

ب- تحافظ على بقاء الكائن واستمرار نوعه.

ج- فطرية وليست مكتسبة.

د- مستمرة مع الكائن طول حياته.

ثانياً: الدوافع النفسية (الدوافع الثانوية أو المتعلمة):

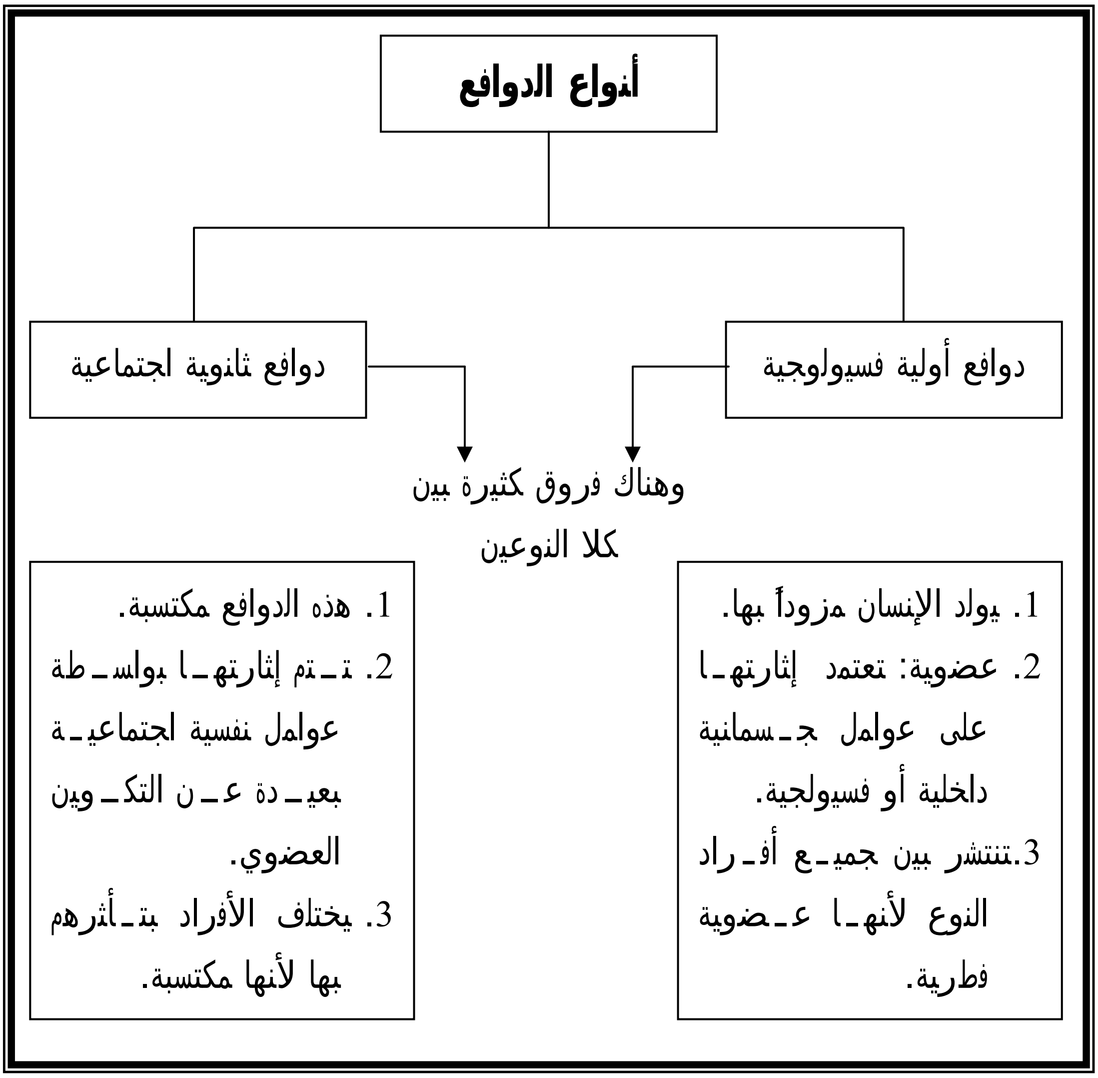
وهي تلك الدوافع التي تنشأ نتيجة خبرة الفرد ودرجة تعليمه والإطار الثقافي الذي يحيط به، مثل دوافع حب الاستطلاع، ودوافع الإنجـاز، ودوافـع الانتمـاء، ودوافع السيطرة، وتتأثر هذه الدوافع بخبرات التعلم التي يلقاها الفرد ضمن إطـاره الاجتماعي، فدوافع العدوان تكون قوية في مجتمـع معـين كالمجتمعـات البدائيـة

والمجتمعات القبلية، وتكاد تختفي هذه الدوافع العدوانية في المجتمعات الراقية المتحضرة.

ومما سبق يرى الباحث أن الدوافع الفسيولوجية تنتهي بمجرد إشباع هذا الدافع فدافع الجوع يشبع عند أكل الطعام، أما الدوافع النفسية فقد يؤدي إشباعها إلى إيجاد نوع من الإثارة لدى الفرد للاستزادة في الإشباع فدافع الارتقاء العلمي يؤدي لدى البعض إلى إثارة في الاستزادة من هذا الارتقاء لنيل الدرجات العلمية درجة تلو الأخرى.

الشكل (1)

أنواع الدوافع



المصدر: (الحريري، 2008 : 169) .

5.1.2 أنواع الحوافز:

قسمت الحوافز إلى عدة تصنيفات، فصنفت من حيث من يحصل عليها إلى قسمين: فردية وجماعية، ويورد الباحث هنا التصنيف الذي اتفقت عليه مجموعة من المراجع كما ورد في (حسان والعجمي، 2007؛ ملائكة، 2007) وفق نظرية هيرزبيرج (Hertzberg) إلى:

أولاً: الحوافز الإيجابية:

تعتبر هذه الحوافز ملبية لحاجات ودوافع العاملين من جهة ومصالح المؤسسة من جهة أخرى لأن الإنتاج وتحسين النوعية والقيام بالارتكازات والاختراعات وتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل كل هذه تعتبر نتائج جيدة وإيجابية وعلى المؤسسة أن تقوم في مقابلها بمكافأة العاملين فيها سواء بالحوافز المادية أو الذاتية أو المعنوية والاجتماعية. وتقسم الحوافز الإيجابية إلى حوافز نقدية وحوافز معنوية.

أ) الحوافز المادية:

تعتبر الحوافز المادية من أهم الحوافز، وأن برزت أهميتها في البلدان النامية نظراً لفقرها، وحاجة الموظفين فيها لسد احتياجاتهم المعيشية كالمأكل والمسكن والملبس وهناك أنواع متعددة من الحوافز المادية منها:

(1) الأجر: تنبع أهمية الأجر كحافز على الإنتاج من أنه يتيح للفرد الكثير من الحاجات الأولية والأساسية وشراء كل ما تشتهيه نفسه ويمكن عن طريقه استقطاب الأفراد الجيدين للعمل بالمنشأة ورفع الإنتاج عن طريق ربطه بالإنتاجية.

وتعتبر مرتبات المعلمين في المملكة العربية السعودية ضمن المستويات العالية في الوطن العربي حتى عهد قريب (انظر سلم رواتب المعلمين، ملحق هـ)، ولكن نظراً لاحتياجات وزارة التربية والتعليم لشغل وظائف تعليمية جديدة كل عام، ونظراً لقلة استحداث وظائف ضمن الميزانيات السابقة فقد عين عدد من المعلمين على مستويات وظيفية أقل مما هو مستحق ويتم تعديل مستوياتهم عند شغل وظائف المستويات الأعلى وفق أولوية تاريخ المباشرة، ولا يوجد فرق في مرتبات المعلمين تبعا لطبيعة أعمالهم أو المراحل التي يدرسونها.

(2) الزيادات الدورية: لا يمكن القول أن الزيادات الدورية على الراتب هي حـافز العمل إلا إذا ربطت بالإنتاج بحيث يكون منحها على ضوء كفاءة ونشاط وإنتاج الفرد في عمله بهذه الحالة يعرف الأفراد أن حصولهم على الزيادة لا يمكـن أن يتم إلا بواسطة الأداء الكفء للعمل.

ويحصل المعلمون في المملكة العربية السعودية عموما على تعديل سـنوي يتناسب مع المستوى الذي عينوا عليه ويعادل 5%من أول درجة فـي المـستوى، (انظر سلم رواتب المعلمين، ملحق هـ) .

(3) المكافآت: المكافأة هي مبلغ من المال يعطى للفرد لقاء قيامه بعمل متميـز، أو تحقيق مستوى معين من الإنتاج، أو حقق وفراً في مجال ما ؛ ومـا قيـل عـن الزيادات الدورية ونجاحها كحافز على الإنتاج ينطبق على المكافآت أيضاً.

ولا يشمل نظام أجور المعلمين أية مكافئة إضافية نظير الجهد المميز، ولكن هناك بعض المكافآت نتيجة الجهد الإضافي مثل التدريس في مدارس تعليم الكبـار، او العمل في المراكز الصيفية.

(4) المشاركة في الأرباح: يمكن تعريف المشاركة في الأرباح بأنها نسبة مئوية من الأرباح تحددها إدارة المنشأة ليجري توزيعها على العاملين وتتم طريقة احتساب هذه النسبة إما على أساس الأرباح الإجمالية، أو الأرباح الصافية ويقـوم مبـدأ المشاركة في الأرباح على أساس أن الأرباح التي تحققها المنشأة في نهاية فترة الأعمال إنما هي انعكاس لجهود ونشاط العاملين وكل زيادة في النشاط سـتؤثر بالتالي على زيادة الإنتاج والأرباح التي يحصلون عليها ويؤخذ على المـشاركة في الأرباح عند زيادة الإنتاج، أن أسلوب وضع الزيادة يتم في نهاية كـل عـام وبالتالي يفقد أهميته بسبب ضعف الصلة - طول الفترة الزمنية - بـين جهـد الفرد وحصوله على الأرباح.

ولا يمكن مشاركة الأرباح في مجال التعليم الحكومي كونه تعليمـاً مجانيـاً، ويمكن اعتبار الربحية المادية المباشرة غير متوافرة، حيث إن ربحية التعليم تتمثـل في الاستثمار في رأس المال البشري.

(ب) الحوافز المعنوية:

يقصد بالحوافز المعنوية: تلك التي لا تعتمد على المال في إثـارة وتحفيـز العاملين على العمل بل تعتمد على وسائل معنوية أساسها احترام العنصر البـشري الذي له أحاسيس، وآمال، وتطلعات اجتماعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عمله في منشأة يجب احترامها. وأهم الحوافز المعنوية ما يلي:

(1) فرصة الترقية: تعتمد الترقية كحافز على العمل إذا ربطت بالكفاءة والإنتاج فإذا كان لدى العاملين رغبة أو دافع لشغل منصب وظيفي أعلى من منصبهم الحالي تحقيقاً لنزعة أو لحاجة لديهم، وفي هذه الحالة ستكون الترقية حـافزاً مـشجعاً للعاملين على العمل والإنتاج ويمكن اعتباره حافزاً مادياً إذا كان هناك زيادة في المرتب وقد أورد الباحث هذا الحافز كحافز معنوي لأن الترقيـة فـي التعلـيم بالمملكة العربية السعودية غير مرتبطة بزيادة مادية، ولا يوجد آليـة واضـحة للترقية في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، وإن كانـت وزارة التربيـة والتعليم تدرس حاليا نظام رتب المعلمين بغية إقراره في الأعوام القادمة.

(2) تقدير جهود العاملين: يكون ذلك بمنح شهادات تقدير أو ثناء للعاملين الأكفـاء الذين يحققون مستويات جيدة في الإنتاج وذلك كتقـدير مـن الإدارة لجهـودهم المبذولة في إنجاح المنشأة. وهناك وسيلة أخرى لتقدير جهـود العـاملين عـن طريق تخصيص لوحة إعلانات تسمى لوحة الشرف تعلق في الأماكن العامة في المنشأة يوضع فيها أسماء العاملين الأكفاء وصورهم ولمحة موجزة عن نشاطهم وجهدهم وما حققوه من إنجازات للمنشأة.

يعتبر تقدير جهود المعلمين في المملكة العربية السعودية مبادرات فردية تقوم بها بعض الشخصيات السياسية والاجتماعية ليست وفق الأنظمة التعليمية، ومن أمثلة تلك المبادرات جائزة تبوك للتفوق العلمي والتي يكرم بها معلمون مميزون في كـل عام وتكون مهمة الإدارة التعليمية مهمة إشرافية ترشيحية.

(3) إشراك العاملين في الإدارة: يقصد بذلك أن يكون لهم ممثلون في مجلس الإدارة يساهمون في إدارة المنشأة مساهمة فعلية عن طريق الاشتراك في رسم سياسات المنشأة واتخاذ قراراتها والهدف من ذلك هو حفز العاملين عن طريق إشعارهم

بأهميتهم وأن لهم صوتاً في مجلس إدارة المنشأة وكذلك تنمية الشعور بالمسئولية لدى العاملين.

ولا يتعدى إشراك المعلمين في الإدارة في المملكة العربية السعودية نقد المنهاج وتعديل الأخطاء الواردة فيه أما السياسات التنظيمية العليا فلا يتم إشراكهم فيها.

(4) ضمان استقرار العمل: إن الضمان أو الاستقرار الذي توفره الإدارة للعاملين في العمل يعتبر حافزاً له تأثير على معنوياتهم وبالتالي على إنتاجيتهم لأن العمل المستقر يضمن دخلاً ثابتا للفرد ويعيش به مع أسرته براحة واطمئنان ويكون في وضع أحسن من حيث قدرته على العمل والعطاء.

ويعتبر العمل الحكومي في الثقافات العربية من أكثر الأعمال استقراراً وأماناً، لذا ينظر للعمل في مجال التعليم في المملكة العربية السعودية انه من المجالات ذات الدرجات العالية من الاستقرار والأمان الوظيفي.

ثانياً:الحوافز السلبية:

هي الطرق والوسائل التي تستخدمها الإدارة لغرض الحد من السلوك السلبي والتصرفات غير المقبولة بين الأفراد والعاملين مثل عدم إطاعة الأوامر، وعدم الشعور بالمسئولية، والكسل في العمل، ومن أمثلة تلك الطرق: التنبيه والتحذير ومنع بعض الامتيازات عنه لفترة معينة والإنذار أو تأخير الترقية وربما خفض الدرجة أو النقل من مكان إلى آخر ويتم استخدام هذه الوسائل حسب درجة المخالفة للفرد، ويمكن تسمية الحوافز السلبية بالحوافز الرادعة وتعتبر عملية استخدام الحوافز السلبية ضرورية لزيادة الكفاءة الإنتاجية وخصوصاً لدى العاملين الذين يتصفون بالكسل.

ويرى الباحث أنه يمكن استخدام الحوافز السلبية للأسباب التالية:

(1) لكي يؤدى المعلم التزاماته التربوية والوظيفية بشكل جيد.

(2) حتى لا يستمر المعلم في الخطأ

(3) من أجل حفز المعلمين لتحسين أدائهم لإبعاد العقوبة عنهم من جهة وحصولهم على الحوافز الإيجابية من جهة أخرى.

(4) تعتبر الحوافز السلبية تحذيرا للمعلمين الآخرين لعدم الوقوع في الأخطاء.

ولا يحبذ النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية التعامل بالحوافز السلبية وإن كانت تلك الحوافز تطبق بحق المعلمين الذين يصدر منهم مخالفة للنظام ويتم ذلك بعد إحالتهم لأقسام متخصصة في إدارات التعليم تسمى وحدات المتابعة ليصدر بحقهم عقوبات كالحسم من المرتب أو التوبيخ الكتابي أو النقل والفصل وفق نظام الخدمة المدنية.

الشروط الواجب توفرها لتطبيق الحوافز في المجال التربوي:

لكي تسهم الحوافز في تحسين النظام التربوي يجب أن تتوافر بها شروط أوردها (كيميرر ووندام، 2003):

أ. يجب أن يرتبط الثواب الحسن بالأداء الجيد.
ب. يجب على النظام فهم ما يثير دوافع أفراده.
ج. أن توضع الأهداف القابلة للتحقيق.
د. مساهمة المستفيدين من الحوافز في وضع أنظمة الحوافز.
ه. التأكيد على الحوافز الإيجابية والابتعاد قدر الإمكان عن الحوافز السلبية.
و. عدالة توزيع الحوافز بين الإفراد.
ز. مراعاة الفروق بين الحاجات عالية الرتبة وبين الحاجات الأساسية، بحيث يتم إشباع الحاجات الأساسية أولاً.
ح. يجب أن تتناسب الحوافز مع الطبيعة التعليمية.
ط. ضرورة مراجعة أنظمة الحوافز وتقييمها بشكل دوري من خلال إجراء الدراسات المسحية.

6.1.2 الحوافز في المدارس الفكرية:

أولاً: الحوافز في الإسلام:

اهتم الإسلام بالحوافز اهتماماً عظيماً، إذ اعتبر الترغيب والترهيب مبدأ إسلامياً أصيلاً، لذا نجد الإسلام يحرص حرصاً جلياً على الحوافز وفق منظور العدالة الإلهية قال تعالى: ﴿ **هلْ جزاء الإحسان إلا الإحسانُ** (الرحمن، 60).

لذا فإن إحساس الإنسان بان عمله مقدرٌ هو أكبر ما يدفعه له لإجادة العمـل وإتقانه، قال تعالى: ﴿ وأن ليس لِلْإِنسان إلا ما سعى وأن سعيه سوفَ يرى ثُم يجزاه الْجزاء الْأوفَى ﴾ (النجم، 41-39) . أما حافزه في ذلك فهو أمله في ما يعده الله لـه في الآخرة من دخول جناته قال تعالى: ﴿ إِن اللـه يـدخِلُ الـذِين آمنُـوا وعمِلُـوا الصالِحاتِ جناتٍ تَجرِي مِن تَحتِها الْأَنْهار يحلون فِيها مِن أَساوِر مِن ذَهبٍ ولُؤْلُـؤاً ولِباسهم فِيها حرِيرٌ ﴾ (الحج، 23) . ويكون حصوله على الحافز وفـق إمكانياتـه البشرية بدون تكليف النفس مالا تطيقه قال تعالى: ﴿ الَذِين آمنُواْ وعمِلُواْ الصالِحاتِ لاَ نُكَلفُ نَفْساً إِلا وسعها أُولَـئِك أَصحاب الْجنةِ هم فِيها خَالِدون ﴾ (الأعراف، 42) . ولن ينتظر الإنسان اليوم الآخر حتى يحصل على حافز عمله الصالح بل يحـصل على حافز في الدنيا وهو الحياة الطيبة المستقرة والمطمئنة قال تعالى: ﴿ من عمِـلَ صالِحاً من ذَكَرٍ أَو أُنثَى وهو مؤْمِنٌ فَلَنُحيِينه حياةً طَيبةً ولَنَجزِينهم أَجرهم بِأَحسن ما كَانُواْ يعملُون ﴾ (النحل، 97) ، ولم يغفل الإسلام الحوافز السلبية إذ ذكـر سـبحانه وتعالى الحافز السلبي مقرونا بالحافز الإيجابي إذ قال تعالى: ومن جاء بِالسيئَةِ فَكُبتْ وجوههم فِي النار هلْ تُجزون إِلا ما كُنتُم تَعملُون (سورة النمل 90) .

وفي غزوة بدر شاهد على إحساس الإسلام بأهمية الحـوافز كباعـث لـلأداء ومحفز له ودافع نحو الإخلاص فيه حيث قام الرسول صلى الله وسلم بوضع الحرية كحافز للأسرى من مشركي قريش مقابل تعليم الفتية المسلمين القـراءة والكتابـة، وبذلك يكون صلى الله عليه وسلم أول من أوجد حافزاً للمعلمين، وليس أكبـر مـن حافز الحرية لمن هم بأشد الحاجة إليها، وفي ذلك أورد (الـصوياني، 2004) فـي معرض ذكره عن غزوة بدر عن ابن عباس قوله (كان ناس من الأسرى ليس لهـم فداء فجعل الرسول صلى الله عليه وسلم فداءهم أن يعلموا أولاد الأنصار الكتابة) .

وكما أن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يخاطب الناس على قدر عقولهم فقد كان يحفزهم على قدر حاجاتهم التي يرى أنها لم تشبع لديهم فقد أتاه يوما كما أورد (المسند، 1980) أحد الصحابة هو (أبي حدرد) طالبا منه صـلى الله عليـه وسـلم المعونة حيث أنه أحب امرأة من قومه وعندما تقدم لخطبتها طلب عليه مهر كثيـر، ولم يعطه الرسول صلى الله عليه وسلم ما طلب عليه بل أرسله علـى رأس سـرية

لغزوة أحد أعداء الإسلام ونتيجة لحافز الإيمان وحافز حاجة الصحابي للغنائم فقد انتصر في تلك الغزوة وغنم نصرة للدين، فأعطي من الغنائم ليتم أمر زواجه ممن أحب.

ثانياً: الحوافز في النظرية الكلاسكية:

ظهر الاهتمام بالحوافز في عام (1911م) علي يد العالم فريدريك تايلور (Taylor) ، وذلك من خلال قياس الحركة والزمن حيث يتم احتساب مكافأة الفرد على مدى أدائه العمل وفق زمن محدد تم حسابه مسبقاً، وقد ركزت في جانب الحوافز المادية المتمثلة في النقود وأغفلت الجوانب المعنوية تماماً مما جعلها تنظر للفرد كأنه آلة وأن نظرتهم للحياة ما هي إلا نظرة مادية تنحصر في الرغبة في الحصول على النقود (عابدين، 2001) .

ولم تختلف نظرة هنري فايول (Fayol) وماكس وبر (Weper) كرواد في النظرية الكلاسيكية عن نظرة تايلور كثيراً سوى أن تايلور اهتم في التحفيز في الإدارة العليا أما هنري فايول فقد ركز على الإدارة الوسطى.

ويرى الباحث أن النظرة المادية كانت هي السمة الغالبة على النظريات الكلاسيكية في علم الإدارة وانعكست تلك النظرة في المنظمات من خلال تعامل الأنظمة مع العاملين، فهي ترى أن جهد الفرد قل أو كثر يكافئ عليه من خلال المرتب والذي غالبا ما يكون معلوم المقدار مسبقاً لذا يقل استخدام طرق التحفيز غير المادي في فكر تلك النظريات .

ثالثاً: الحوافز في مدرسة العلاقات الإنسانية:

ظهر الاهتمام بالحوافز جلياً في الفكر الإداري لمدرسة العلاقات الإنسانية كونها قامت في الأصل على التجارب التي قام بها العالم التون مايو (Mayo) في مصانع شركة وسترون الكتريك ما بين عامي 1927م و1932م والتي ركزت على أن حل مشاكل العمل يتم عن طريق الاهتمام بالعنصر البشري، من خلال تجارب على الإضاءة وجدولة العمل والأجور. وبينت هذه التجارب أن هناك حافزاً غير الحافز المادي قد يكون له أثر على رفع الكفاءة وهو الحافز أو الجانب المعنوي.

ومن هنا يرى الباحث أن مدرسة العلاقات الإنسانية تعتبر الباعث الحقيقي لوضع أنظمة الحوافز في المنظمات المختلفة، من حيث أنها ركزت على الطبيعة الإنسانية، وما يؤثر بها ويشجعها ويعمل على إثارت دوافعها عن طريق تحفيزها بما يحقق أهداف تلك المنظمات.

7.1.2 نظريات الحوافز (Motivational Theories):

هناك العديد من النظريات التي تحدثت عن الحوافز وقد ربطت تلك النظريات الحوافز بالدافعية، ويورد الباحث أهمها وهي:

أولاً: نظرية سلم الحاجات (The Hierarchy of Needs):

تعد نظرية سلم الحاجات التي وضعت من قِبل أبراهام ماسلو (Abraham Maslow) من أكثر نظريات الحوافز شيوعاً ومن أكثرها مقدرة على تفسير السلوك الإنساني في سعيه لإشباع حاجاته المختلفة وفق تسلسل هرمي بحيث يتم إشباع المستويات الدنيا أولاً، وكما ورد في (المغربي، 2004) يرى ماسلو (Abraham Maslow) أن الاحتياجات تتوالى في مستويات خمسة هي:

1. الاحتياجات الجسمية (الفسيولوجية) (Physiological Needs):

وتقع في أدنى الترتيب وهذه تمثل الاحتياجات الأساسية اللازمة لبقاء الإنسان واستمراريته على قيد الحياة كالطعام، والماء، والجنس، والهواء، ويرى ماسلو أن الحاجات الفسيولوجية تسيطر على بقية الاحتياجات إذا لم تكن مشبعة.

2. احتياجات الأمن والسلامة (Safety & Security Needs):

تتضمن هذه الاحتياجات عمل الفرد على الحماية من الأخطار الجسمية والصحية والبدنية وكذلك الحماية من الأخطار الاقتصادية والمتعلقة بضمان استمرارية العمل للفرد وضمان استمرار مورد رزقه من خلال الدخل وضمان استمرار ذلك عند الشيخوخة من خلال مؤسسات الضمان الاجتماعي.

3. احتياجات اجتماعية (Social Needs):

تنبع هذه الاحتياجات من كون الإنسان اجتماعياً بطبيعته، ويعيش ضمن جماعة ويتفاعل معها، وتشمل حاجات تكوين علاقات الحب، والارتباط مع الآخرين. وتعتبر الحاجات الاجتماعية نقطة الانطلاق نحو حاجات أعلى وبعيدة عن الحاجات الأولية.

4. احتياجات التقدير واحترام الذات (Esteem & Self-Respect Needs):

عندما يتم إشباع الاحتياجات الفسيولوجية، واحتياجات الأمان، والاحتياجات الاجتماعية، فإن الحاجة للشعور بالذات تظهر وتصبح هي الحاجة الملحة التي توجه سلوك الفرد وحاجات الشعور بالذات لها شقان: الشق الأول يتعلق بالاعتداد بالنفس ويشمل الثقة واحترام النفس، والجدارة والاستقلال، والحرية، وإشباع هذه الحاجات يقود إلي الشعور بالمقدرة والقوة وبأن الإنسان مفيد وضروري في هذا العالم. والشق الثاني من حاجات الشعور بالذات يتعلق بحاجته إلى شعوره باعتراف الآخرين به.

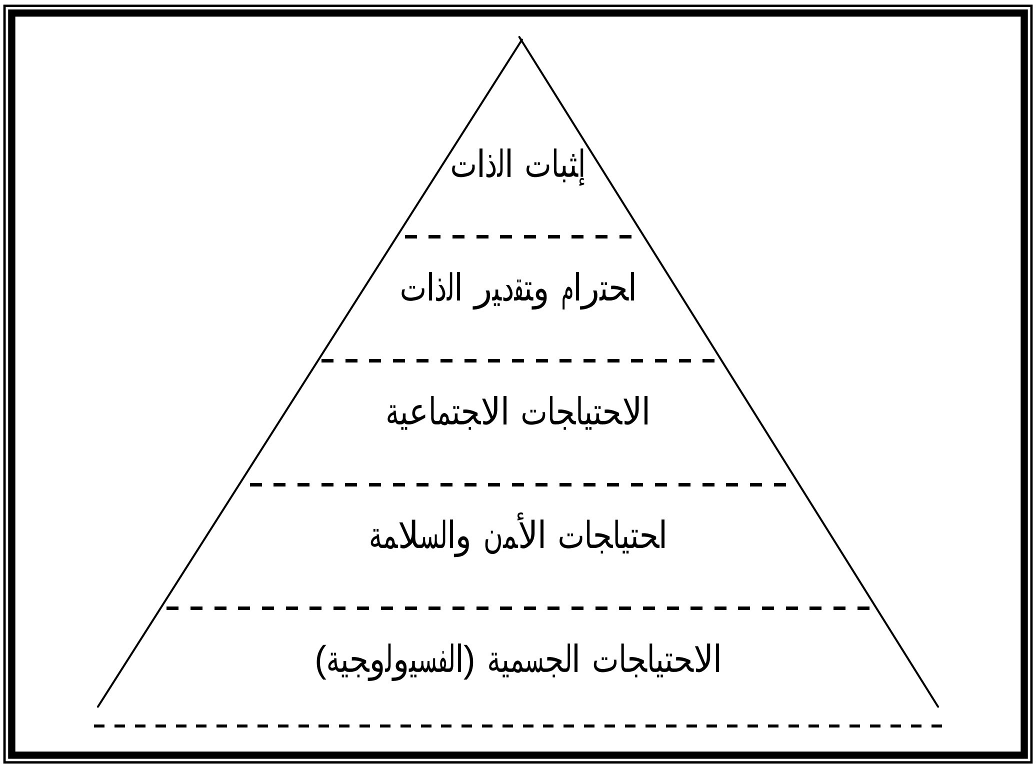
5. إثبات الذات (Self-Actualization Needs):

إن ظهور احتياجات إثبات الذات يأتي فقط بعد أن تكون بقية الحاجات الأخرى على المدرج قد أشبعت بصفة أساسية وقد عرف ماسلو (Abraham Maslow) إثبات الذات على أنها رغبة في أن يصبح أكثر تميزاً عن غيره من الأفراد وأن يصبح قادراً على فعل أي شيء يستطيعه بني الإنسان وهي أرقى الاحتياجات من وجهة نظر ماسلو.

وانتقد كثير من علماء النفس والاجتماع نظرية ماسلو (Abraham Maslow) لعدم اتفاقهم معه في التسلسل الهرمي، وعلى سبيل المثال ذكروا بأن هنالك الكثيرين ممن يضحون بحياتهم وأمنهم في سبيل مبادئهم وتحقيق ما يرونه من سمات عالية وأفكار سامية كالدفاع عن الدين والوطن والأفكار التي يؤمنون بها (ملائكة، 2007).

الشكل (2)

هرم ماسلو



المصدر: (الشيخ سالم وآخرون، 2009، ص213).

ثانياً: نظرية الدرفر (ERG):

قام العالم كليتون الدرفر (Alderfe) كما ورد في (الشيخ سـالم وآخـرون، 2009؛ الخضرا، وأحمد، وأبو هنطش، والظاهر، 2003؛ برنوطي، 2007) بإعادة ترتيب سلم الحاجات عند ماسلو وتدخل عامل التعلم كعامل مهم في تفسير السلوك.

إذ تقسم الحاجات المتعددة للإنسان إلى ثلاثة مستويات بدلا من خمسة هي:

1. حاجات الوجود (Existence) والتي يقابلها عند ماسـلو (Maslow) حاجـات الفسيولوجية وحاجات الأمان.
2. حاجات الانتماء (Relatedness) والتي تقابـل حاجـات الانتمـاء والمكانـة الاجتماعية لدى ماسلو (Maslow) .

3. حاجات النمو (Growth) والتي أساسها الحاجات الذاتية الخاصة بالفرد ونموه لدى ماسلو (Maslow) .

وتعرف هذه النظرية اختصاراً (ERG) أي اختصار للحروف الأولى من التقسيمات الثلاثة.

وتختلف وفق ما ورد في (الخضرا وآخرون، 2003) نظرية الدرفر عن نظرية ماسلو في أن إشباع الحاجات يتم لدى ماسلو (Maslow) من الحاجات الدنيا ثم الحاجات التي تليها وفي حال عدم إشباعها لا ينتقل لإشباع الحاجة التالية وفق تسلسل هرمي. أما لدى الدرفر فان الحاجة يتم إشباعها عندما تكون ملحة ليس بشكل تسلسلي وكذلك يتم إشباع أكثر من حاجة في وقت واحد.

الشكل (3)

مقارنة بين حاجات الدرفر وحاجات ماسلو

حاجات الدرفر	حاجات ماسلو
حاجات النمو والتطور	1- حاجة تحقيق الذات 2- حاجة احترام الذات واحترام الآخرين للفرد
حاجات الانتماء	حاجات الانتماء
حاجات الوجود	1- حاجات الشعور بالأمان 2- الحاجات الطبيعية الأساسية

المصدر: (الخضرا، وآخرون 2003، ص201).

ثالثاً: نظرية X ونظرية Y (دوجلاس ماكجريجور):

لقد وضع دوجلاس ماكجريجور (Douglas McGregor) وفق ما ورد في (Forsyth, 2005) أنماطاً مثالية حول مفهوم السلوك الإنساني، واصفا واحدا منها بافتراض X والأخر بافتراض Y.

نظرية X تعتمد على النقاط التالية:

1. أغلب الأفراد لا يرغبون في العمل ولا يحبونه.
2. الإنسان كسول بطبعه ولا يتحمل المسؤولية.

3. يفضل الإنسان أن يجد من يقوده ويوجهه.
4. يعتبر العقاب أو التهديد به من أهم الوسائل التي تدفع الإنسان نحو العمل.
5. ضرورة الرقابة الشديدة والدقيقة لضمان سير العمل.
6. تنظر إلى الحافز المادي على انه من أهم حوافز العمل.

نظرية Y تعتمد على النقاط التالية:

1. تفترض هذه النظرية أنه لا يمكن التأكيد بأن الأفراد لا يحبون العمل بطبيعتهم بل ميولهم تجاه عملهم تتكون نتيجة خبراتهم السابقة.
2. أن الطرق التسلطية ليست الطرق الوحيدة لأداء العمل حتى ولو كانت إحداها، بل إن ذلك مغروس في نفوس العاملين.
3. في ظل الظروف الطبيعية نجد أن الأفراد لا يتهربون مـن المـسؤولية بـل يسعون إليها.
4. أن الإنسان يعمل أملاً في المكافأة لا خوفاً من العقاب.

أما تقييم الأداء ففي نظرية X يعني وضع الفرد تحت المراقبة المستمرة بينما نظرية Y يعني تقييم الفرد لنفسه طالما أنه يشارك بوضع الأهداف للمنظمة.

رابعاً: نظرية المتغيرين لهيرزبرغ (Hertzberg's Tow Factor Theory):

لقد طور فر يدريك هيرزبرغ (Hertzberg) نظرية المتغيـرين بنـاء علـى الأبحاث التي أجراها على مجموعة من المديرين والمهندسين والمحاسـبين وهـي مشابهة بشكل كبير لنظرية ماسلو وبنيت عليها إلى حد كبير ولقد بينت هذه النظرية بأن العوامل المؤثرة في بيئة العمل والتي تؤدي إلى القناعة والرضا بالعمـل هـي ليست بالضرورة نفس العوامل التي تؤدي إلى عدم الرضا بالعمل.

ولقد قسم هيرزبرغ (Hertzberg) كما ورد في (المغربي، 2004) العوامـل في بيئة العمل إلى قسمين:

(1) عوامل الصيانة والوقاية (Maintenance or Hygiene Factors):

تنتمي إلى بيئة العمل ومحتواه وهي تساعد العامل وتحافظ عليه مـن عـدم الرضا عن عمله وتشمل السياسة التنظيمية للمؤسسة والعلاقـات المزدوجـة مـع الرؤساء والزملاء والمرؤوسين والشعور بالاستقرار والأمانة في العمـل وعدالـة

الراتب مقارنة بالمؤسسات الأخرى، ولكن هذه الأمور التي ذكرت ليست كافية لظهور الرضا لدى الفرد أو لحفزه لعمل أفضل كما أنه لا يوصله لمرحلة عدم الرضا حيث يعتبرها أموراً عادية مفروغاً منها.

(2) عوامل حافزة (Motivational Factors):

وتفترض أنه لا بد من وجود عوامل مرتبطة بالعمل تعمل على التحفيز وتجعل العامل راضياً عن عمله إذا ما استطاع التنظيم وتطعيم العمل بهذه العوامل ومنها:

أ. الإنجاز في العمل.

ب. الاعتراف بالإنجاز في العمل.

ج. طبيعة العمل ومحتواه.

د. المسؤولية لإنجاز العمل.

ه. التقدم والترقي في العمل بالإضافة إلى تنمية قدرات العمل عند الفرد.

إن العوامل الحافزة في نظرية هيرزبرغ (Hertzberg) مركزة حول العمل بمعنى أنها تتعلق بماهية العمل وإنجاز الفرد لذلك العمل وتحمل مسؤولياته والاعتراف الذي يحصل عليه الفرد من خلال تأديته لذلك العمل بينما عوامل الوقاية ليست عائدة إلى جوهر العمل وإنما تتعلق بالظروف والعوامل الخارجية للعمل.

إذا حاولنا مقارنة نظرية هيرزبرغ (Hertzberg) بنظرية ماسلو (Abraham Maslow) فإنه يمكن تصنيف العوامل التي تؤدي إلى إشباع الحاجات الثلاثة عند ماسلو (Abraham Maslow) هي عوامل الوقاية عند هيرزبرغ (Hertzberg) بينما العوامل التي تؤدي إلى إشباع الحاجات الرابعة والخامسة عند ماسلو (Abraham Maslow) هي نفسها العوامل الحافزة بنظرية هيرزبرغ (Hertzberg).

والعيب الموجود لدى نظرية هيرزبرغ (Hertzberg) هو كونها تحدثت عن عينة من المديرين ولم تشمل المستويات الأخرى حيث أن بعض عوامل الصيانة والوقاية عند المديرين كانت عوامل حافزة لفئات أخرى من الأفراد في المستويات الإدارية الدنيا.

خامساً: نظرية التوقعات (The Expectancy Theory):

وفق ما ورد في (الشيخ سالم وآخرون، 2009) فقد طـور هـذه النظريـة فيكتور فروم (Victor Vroom) عام (1964) وتعتبر من النظريات التي عملت على تفسير الحوافز عند الأفراد، وجوهرها يشير إلى أن الرغبة أو الميل للعمل بطريقـة معينة يعتمد على قوة التوقع لدى الفرد بأن ذلك العمل أو الجهد سيتبعه نتائج معينـة كما يعتمد أيضاً على رغبة الفرد في تلك النتائج، ويشير إلى أن قوة الحفز عند الفرد لبذل الجهد اللازم لإنجاز عمل ما يعتمد على مدى توقعه في النجاح بالوصول إلـى ذلك الإنجاز وهذا التوقع الأول في نظرية فروم.

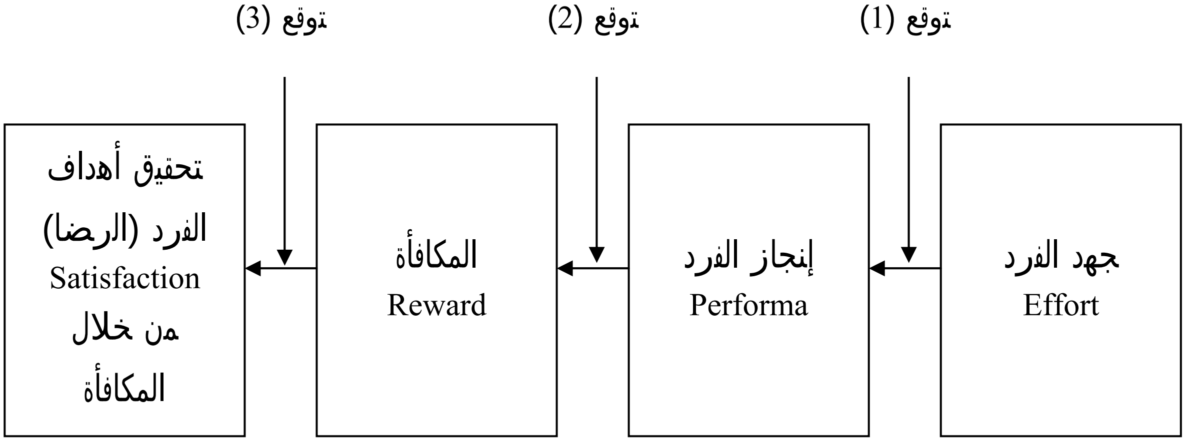
وأضاف فروم (الشيخ سالم وآخرون، 2009) بأنه إذا حقق الفرد إنجازه فهل سيكافأ على هذا الإنجاز أم لا؟ وهذا هو التوقع الثاني عند فروم ، فهناك ثلاثة أنواع من التوقع لدى الفرد هي:

1. **التوقع الأول**: ويرجع إلى اعتقاد الشخص بأن القيام بسلوك أو فعل معين يؤدي إلى نتيجة معينة، كالفرد الذي يعتقد بأنه عامل جيد وقادر على تحقيق الهدف إذا حاول ذلك، والطالب يعتقد بأنه ذكي وسيفهم الموضوع إذا اجتهد ودرس وهـذا يوضح الارتباط الطردي بين الجهد والإنجاز.
2. **التوقع الثاني**: وهو حساب النتائج المتوقعة لذلك السلوك وهي ماذا سيحـصل بعد إتمام عملية الإنجاز، فالفرد العامل مثلاً يتساءل إذا حققت رقم إنتاج مرتفـع فهل سأعطي مكافأة أم لا؟ أو الطالب الذي فهم الموضوع هل سينجح أم لا؟ هذا التوقع يوضح العلاقة بين إتمام الإنجاز والمكافأة التي سيحصل عليها الفرد.
3. **التوقع الثالث:** وهي القيمة والأهمية التي يعطيها الفرد للمكافاة التـي سيحـصل عليها مقابل العمل الذي سيقوم به وهل هذه القيمة عالية أم متدنية؟.

من أهم الانتقادات التي وجهت إلى هذه النظرية هـي أنهـا لا تـشير إلـى ديناميكية عملية الحفز إذا تغيرت التوقعات بناء على معلومات عن الإنتـاج أثنـاء عملية الإنجاز.

الشكل (4)

نظرية التوقعات



المصدر: (الشيخ سالم وآخرون، 2009، 218) .

سادساً: نظرية العدالة (Equity Theory)):

ويعتبر العالم آدمز (Admass) هو رائد هذه النظرية إدراك الأفراد لدرجـة الإنصاف الذي يعاملون به مقارنة بالآخرين (العاني، 2007) .

وهي كما ورد عند (برنوطي، 2007) تركز علـى الحاجـات الاقتـصادية ولكنها تهتم بالتحليل الذي يحصل في عقل الإنسان قبل أن يتقبل ويستجيب للحافز.

وفقاً للشكل رقم (5) يسعى الفرد لمقارنة مدخلاته بمدخلات الآخرين وكذلك يقارن النتائج التي يحصل عليها الفرد مقابل ما يحصل عليه الآخـرون ومـن ثـم يصدر حكما حول درجة هذه العدالة من حيث إنصافها من عدمه وينسحب هذا الحكم ليصبح سلوكاً من حيث الرضا، أو الغضب، أو تأنيب الضمير.

وأورد (العاني، 2007) الوسائل والطرق التي يمكن أن يتبعها الفرد في حال شعر بعدم العدالة:

1. تغير المدخلات: في حال شعر الفرد أن الحافز أقل مما ينبغي أن يحصل عليه فقد ينقص مدخلاته من خلال تقليل الجهد، أو الغياب وإذا ما شعر بأن الحافز أكبر دفعه ذلك لزيادة الجهد.

2. تغير النتائج: حيث يمكن للشخص أن يطالب زيادة في الحافز كالأجر وغيره من الحوافز الأخرى.
3. ترك العمل: قد يقوم الأشخاص بترك العمل في حال إحساسهم بالظلم بدلا من المعاناة من هذا الظلم.
4. تحريف الإدراك: تشير الأبحاث أن الأشخاص قد يحرفون إدراكهم في حال العجز عن تغير النتائج أو المدخلات.

الشكل (5)

نظرية العدالة

الشخص A	**مقارنة اجتماعية**	**الشخص B**	**النتيجة**
النتائج	>	النتائج	الشخص Aغاضب
المدخلات	>	المدخلات	الشخص B ضميره يؤنبه
النتائج	=	النتائج	الشخص A راضي
المدخلات	=	المدخلات	الشخص B راضي
- المدخلات تشمل التعليم / الخبرة/ الجهد/ القدرة			
- النتائج تشمل الأجر/ الاعتراف/ الأرباح/ الترقيات			

المصدر: (العاني، 2007، ص107) .

التعليق على النظريات:

من خلال استعراض نظريات الحوافز والتي كان أولها نظرية سلم الحاجات لأبراهام ماسلو (Abraham Maslow) يرى الباحث رغم أن هذه النظرية تفسر السلوك الإنساني عامة، وسلوك الفرد في المجتمعات المادية النفعية خاصة، إلا أنها غيبت دور القيم الدينية والاجتماعية في ضبط هذا السلوك وكبح جماحه، كذلك يرى الباحث ومن خلال اطلاعه على العديد من المراجع التي قيمت هذه النظرية أن التسلسل الهرمي في هذه النظرية قد لا يكون شرطاً لإشباع الحاجات الإنسانية.

أما نظرية كليتون الدرفر (Alderfe) فهي تعتبر تطويراً لنظرية ماسلو واختصاراً لها حيث وضعت وفق ثلاثة مستويات بدلاً من الخمسة مستويات عند

ماسلو، وقد تجاوز كليتون الدرفر (Alderfe) في هذه النظرية عيوب نظرية ماسلو من خلال عدم اشتراط التسلسل الهرمي من أجل إشباع الحاجات.

وفي نظرية X ونظرية Y لدوجلاس مـاكجريجور (Douglas McGregor) صورت الطبيعة البشرية بوجهين: وجه إيجابي مشرق، ووجه آخر سلبي مظلم، وهذا التصوير غير متوافق مع واقع النفس البشرية وفق ما يراه الباحث إذ الإنسان ليس بالضرورة ذو طبيعة ايجابية أو سلبية بل قد يكون في منطقة ما في الوسط من تلك المنطقتين حيث أن هناك أفراداً ناجحين ونشيطين ولكن يتهربون من تحمل المسؤولية القيادية.

وأشار هيرزبرغ في نظريته إلى أن هناك عوامل وقاية وأخرى محفزة وأن العوامل المحفزة لا تعطي ثمارها لا في حال وجود عوامل الوقاية وهذا قد لا يكون صحيحاً بالضرورة كما يراه الباحث، فليس من الضرورة تغير الأنظمة والعلاقات وبيئة العمل حتى يتم تطبيق نظام التحفيز.

وتؤكد نظرية التوقع لفروم -كما يرى الباحث- أهمية إشراك العاملين في وضع نظم حوافزهم حيث أن درجة تأثير الحافز تخضع لتوقعهم حول ذلك الحافز من خلال حساب نتائج السلوك ومقدار الحافز قبل القيام بهذا السلوك.

تعتبر نظرية العدالة أن الأفراد يقارنون مدخلاتهم من حيث الجهد والكفاءة ومخرجاتهم من حيث مقدار ما يحصلون عليه مع مدخلات ومخرجات الآخرين مما يؤيد ضرورة العمل على تطبيق الحوافز بشكل كامل وعادل بين جميع الأفراد.

8.1.2 حوافز معلمي الصفوف الأولية في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية:

صدر نظام الحوافز لمعلمي الصفوف الأولية في العام (1418هـ) الموافق للعام (1998م) وبدأ تطبيقه الفعلي على جميع المدارس في العام (1421هـ) الموافق للعام (2001م) وفق آلية وضوابط وردت في التعميم الوزاري رقم (31/242) وتاريخ (1420/3/27هـ) وهي:

أولاً: الشروط العامة الواجب توفرها في معلم الصفوف الأولية للحصول على الحوافز:

1. أن يجمع المعلم بين تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية معا
2. أن لا تقل خبرة المعلم في التعليم عن سنتين.
3. أن يحقق المعلم الدرجة المطلوبة في استمارة منح الحوافز والتي تعتمد على تقويم الأداء.

ثانياً: يتم منح الحوافز لمعلم الصفوف الأولية الذي يحقق الشروط السابقة في أولا، وفق التنظيم الآتي:

1. تخفيض النصاب: يكون تخفيض النصاب خاصاً بمعلم الصف الأول فقط، الذي تتوافر فيه الشروط السابقة في أولا، وفق التنظيم الآتي:

أ. حصول معلم الصف الأول على (90) درجة فأكثر في استمارة منح الحوافز.

ب. يخفض نصاب معلم الصف الأول، بحيث يكون في الفصل الدراسي الأول (21) حصة، والفصل الدراسي الثاني (20) حصة.

ج. تستغل الحصص المخفضة عن معلم الصف الأول في تنفيذ برامج مساندة للرفع من مستوى تلاميذه، الذين لم يتمكنوا من تحقيق الحد الأدنى من المهارات، وكذلك في إعداد الوسائل التعليمية التي يحتاجها، ورسم أنشطة صفية ولا صفية.

د. تقوم إدارات التعليم بحصر أعداد معلمي الصف الأول الذين لم تتمكن المدارس من تخفيض أنصبتهم في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي، وترفعها إلى الوزارة (الإشراف التربوي) لدراستها واقتراح الرأي المناسب بشأن هذا الحافز

2. إجازة منتصف ونهاية العام الدراسي: تعطى لجميع معلمي الصفوف الأولية إجازة، بعد أن تتوافر فيهم الشروط السابقة في أولا، وفق التنظيم الآتي:

أ. حصول المعلم على (90) درجة فأكثر في استمارة منح الحوافز.

ب. تبدأ إجازة معلمي الصف الأول والثاني الابتدائي، في الفصل الدراسي الأول والثاني، مع بداية إجازة طلابهم، وتكون عودتهم قبل بداية العام الدراسي بأسبوعين.

ج. تبدأ إجازة معلمي الصف الثالث الابتدائي، في الفصل الدراسي الأول والثاني، بعد نهاية الأسبوع الأول من اختبارات الصفوف العليا، وتكون عودتهم قبل بداية العام الدراسي بأسبوعين.

3. الأولوية في التدريس الليلي وحملات محو الأمية: تعطى لجميع معلمي الصفوف الأولية، وتترك حرية إعطاء هذا الحافز لإدارات التعليم وفق ما يتلاءم مع ظروفها، مع مراعاة الآتي:
   أ. أن تتوافر في معلم الصفوف الأولية الشروط السابقة في أولاً.
   ب. حصول المعلم على (85) درجة فأكثر في استمارة منح الحوافز.
4. عدم تكليفهم بالأشراف اليومي أو المناوبة أو حصص الانتظار: تعطى لجميع معلمي الصفوف الأولية، وتترك حرية إعطاء هذا الحافز لإدارات المدارس بما يتناسب مع ظروف كل مدرسة، بحيث تضمن الاستفادة من هذا الحافز في تحسين العملية التربوية والتعليمية في هذه الصفوف.
5. عدم تكليفهم بالملاحظة في المدارس الأهلية أو المتوسطة أو الثانوية في اختبارات نهاية الفصل: إعطاء هذا الحافز مرتبط بإعطاء حافز الإجازة، بمعنى أن من يحصل على حافز الإجازة يتمتع بهذا الحافز مباشرة.

قواعد عامة خاصة بالحوافز:

1. تتم متابعة هذا التنظيم من قبل مديري التعليم في إدارات التعليم، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الابتدائية متابعة دقيقة، والاستفادة منه في تحسين العملية التربوية والتعليمية في الصفوف الأولية.
2. يتم إرسال تقرير موجز عن واقع العمل في نهاية الفصل الدراسي الثاني، معتمداً من مدير التعليم إلى وكيل الوزارة للتعليم (الإدارة العامة للإشراف التربوي) .
3. تعمل إدارة شؤون المعلمين في إدارات التعليم على معالجة أوضاع المعلمين، الذين يثبت عدم مناسبتهم للتدريس في الصفوف الأولية، بناء على مقترحات مشرفي الصفوف الأولية.

4. تحويل المعلم الذي تثبت عدم جدارته في تعليم هذه الصفوف، إلى معلم مادة حسب تخصصه، بعد استنفاد وسائل التطوير.

9.1.2 واجبات المعلم الرئيسية:

قد يرى البعض أن عمل المعلم ووظيفته تنحصر في قيامه بالوقوف في غرفة الصف لنقل ذلك الكم من المعلومات الذي يتضمنه المنهج إلى الطلاب، وقد يتطلب ذلك معاقبة هذا الطالب أو ذاك، لأنه أعاق تأدية المعلم لعمله أو قصر في أداء واجبه، كما قد يتطلب اختبار الطلاب فيما حصلوا عليه من معلومات ألقاها عليهم معلمهم. والنظر إلى عمل المعلم بهذا المنظور الضيق يتنافى مع الدور المهم والكبير للمعلم، والذي يجعلنا نطالع كثيراً من المربين يصفونه بصفات متعددة مثل: مدير، منظم، قدوة، مثل، قائد، حكم، قاضي، ضابط، أخ، والد، مرشد، طبيب، مصمم، مخطط، منسق وغيرها من الصفات.

وفي ضوء هذه الصفات المتنوعة للمعلم في المدرسة بشكلها الحديث، يمكن تحديد أهم واجبات المعلم كما وردت في دليل المعلم (وزارة المعارف، 1418) فيما يلي:

أولاً: تخطيط التدريس، ويشمل ذلك:

(1) تصميم خطط تدريس المقررات أو الوحدات.

(2) تصميم خطط الدروس اليومية.

(3) حصر المواد التعليمية اللازمة للتدريس وتجهيزها.

(4) تحديد قدرات أو معلومات الطلاب المبدئية.

(5) صياغة الأهداف بمستوياتها المختلفة.

(6) تحديد ووصف طرق تنفيذ الأهداف التدريسية وتقويمها.

ثانياً: تنفيذ المواقف التدريسية، ويشمل ذلك:

(1) طرح المعلومات.

(2) تعلم المهام.

(3) توفير المواقف الخبراتية.

(4) تقويم التعلم بأنواعه.

(5) تعزيز التعلم.

(6) متابعة أعمال الطلاب الشفهية والتحريرية وتصحيحها.

(7) متابعة المهام الروتينية كالغياب والرد على المعاملات وغيرها من المهام.

ثالثاً: إدارة الصف، ويشمل ذلك:

(1) ضبط النظام.

(2) الإبقاء على انتباه الطلاب.

(3) إدارة مجريات أحداث التعلم.

(4) حل المشكلات العارضة.

(5) الفصل في المنازعات بين الطلاب.

رابعاً: نقل القيم والمثل والعادات، ويشمل ذلك:

(1) أن يكون سلوك المعلم ذاته قدوة ومثلاً يحتذي به الطلاب.

(2) توظيف الموضوعات أو المواقف التدريسية لتدعيم قيم مرغوبة في المجتمع.

(3) الإشادة بسلوك الطالب (أو الطلاب) الذي يعكس قيماً مرغوبة.

خامساً: إدارة النشاطات غير الصفية، ويشمل ذلك:

(1) التخطيط لهذه النشاطات.

(2) تنفيذ النشاطات المختلفة، كالرحلات والزيارات والجمعيات المختلفة وغيرها.

سادساً: التعاون مع الإدارة والزملاء، ويشمل ذلك:

(1) تنفيذ المهام الإدارية التي توكلها إليه إدارة المدرسة.

(2) تنفيذ نوبات الإشراف والمتابعة.

(3) المشاركة بالرأي والعمل في اجتماعات مجالس المدرسة.

(4) المبادرة بتقديم المساعدة والمشورة والاقتراحات البناءة للزملاء.

سابعاً: التعاون مع المنزل، ويشمل ذلك:

(1) الاحتفاظ ببيانات عن أولياء أمور الطلاب وكيفية الاتصال بهم.

(2) الاحتفاظ بعلاقات طيبة مع ولي الأمر بما يخدم العملية التربوية.

(3) الحفاظ على الأسرار الخاصة بالطلاب وأسرهم.

(4) المشاركة الفاعلة في مجالس أولياء أمور الطلاب.

ثامناً: الإرشاد والتوجيه، ويشمل ذلك:

(1) التعاون مع المرشد الطلابي -إن وجد- والعمل على تنسيق العمل وتكامله معه.

(2) تعرف الميول الدراسية المهنية للطلاب.

(3) تقديم المعلومات والمشورة اللازمة للطلاب لاختيار مسارهم التعليمي.

(4) الاستماع إلى المشكلات التربوية للطلاب والعمل على حلها.

تاسعاً: الدراسة والبحث والنمو المهني، ويشمل ذلك:

(1) القراءة المستمرة رغبة في النمو المعرفي الأكاديمي وفي الثقافة العامة.

(2) القراءة في مجال التربية بما يخدم النمو المهني للمعلم، ويساعده على تحسين عمله.

(3) حضور المحاضرات والندوات واللقاءات التربوية والمؤتمرات الخاصة بالمعلمين أو الخاصة بتطوير العملية التعليمية.

(4) المشاركة في عضوية جمعيات المعلمين والجمعيات التربوية كالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) والحرص على حضور لقاءات الجمعية والمشاركة الفعالة في أعمالها.

(5) المشاركة في الدورات التدريبية القصيرة أو الطويلة والحرص على الاستفادة منها.

10.1.2 مفهوم الأداء المهني (Job Performance):

يعرف يوبوم (Ubom, 2001, 80) الأداء على أنه النشاط الذي يقوم من خلاله الفرد بإنجاز المهمة وتحقيق الهدف المخصص له بنجاح.

يعرف الأداء كما ورد في (درة، 2003، 104) بأنه عملية تفاعلية بين السلوك والإنجاز، وهو سلوك ونتائج تتحقق معاً يصعب الفصل بينهما.

يعرف تقييم الأداء عند (برنوطي، 2007) على أنه عملية تقدير أداء الأفراد خلال فترة زمنية معينة لتقدير مستوى الأداء ونوعيته.

وعرفه (الطويل، 2006) على أنه عملية هدفها المساعدة على تشكيل حكم مبني على حقائق دقيقة عن الفرد وعمله.

ويشيع في العربية مفهوم تقييم الأداء، وليس تخمينه أو تقديره، أما في الإنكليزية، فالمصطلح الشائع حالياً هو التخمين والتقدير (Appraisal) وليس التقييم (Evaluation) ، فمفهوم التقييم هو إعطاء قيمة، أما التخمين فيفترض صعوبة إعطاء القيمة (برنوطي، 2007) .

ويعرف الباحث درجة أداء المعلم على أنها درجة قيام المعلم بواجبات ومتطلبات مهنته كمعلم والواردة في دليل المعلم الصادر عن وزارة المعارف سابقاً وزارة التربية والتعليم حاليا بالمملكة العربية السعودية.

11.1.2 أهداف الأداء المهني:

يهدف تقييم الأداء المهني كما ورد في (فليه وعبدالمجيد، 2009) إلى:

1. المساعدة في تحديد سياسات الترقية أو النقل أو الفصل أو التحفيز.
2. اكتشاف نقاط الضعف والقوة لدى الموظفين.
3. مساعدة المشرفين والرؤساء المباشرين على تعلم طرق التقييم الصحيحة
4. المساعدة على إيجاد مناخ من الثقة والتعامل الأخلاقي.
5. تحديد تكاليف ظروف العمل.

ويهدف تقويم المعلم كما ورد في (السيف، 2005) إلى أمور عدة منها:

1. توجيه المعلم وإرشاده للأهداف العامة أو النشاطات التربوية المختلفة.
2. ترفيع المعلم إلى درجة أعلى، أو نقله لوظيفة أخرى تناسب قدراته واستعداداته.

3. تحديد مدى تنفيذه لطرائق التدريس، وتزويده بتغذية راجعة تسهم في تطـوير قدراته، وتزيد من حصيلة الطلاب العلمية.
4. تعريف المعلم بإمكاناته، واستعداداته، وبيان نواحي القوة والضعف في أدائـه وذلك بهدف تنمية نواحي القوة وتلافي نواحي الضعف.
5. تزويده بأفكار ومقترحات بديلة أو محسنة للوصول إلى الأفضل.
6. إعطاء صورة واضحة وحقيقية عن مدى ما تحققه المدرسـة مـن واجبـات وأعمال، ونقل هذه الصورة إلى الجهات المشرفة على التعليم.

أسس التقييم الفعال:

يرى (الصيرفي، 2008) أن أهم الأسس التي يقوم عليها التقييم الفعال تتمثل فيما يلي:

1. استخدام معايير موضوعية ومحددة في عملية قياس وتقييم العاملين.
2. التأكيد على أن التقييم ليس تصيداً للأخطاء أو اتهاماً أو تجريحاً للعاملين.
3. توفير نظام اتصال فعال بين الرؤساء والمرؤوسين يتيح النقل الواضح والسليم لمفهوم وأهداف التقييم.
4. إدراك مفهوم التقييم وأهدافه من قبل الرؤساء والمرؤوسين على حدٍ سواء.
5. استفتاء المعلومات عن أداء العاملين من مصادرها الأصلية المعتمدة مثل الفرد نفسه أو رئيسه المباشر.
6. إيجاد نوع من التشاركية في التقييم بحيث يشرك المقيم في عملية تقييمه، مـن خلال تعبئة نموذج خاص، أو أن يوضح إنجازاته.

محاور تقييم الأداء:

يمكن إجراء عملية التقييم وفق محاور مختلفة أورد (فليـه وعبـد المجيـد، 2009) منها:

1. محور معدلات الأداء: حيث يتم تقييم العاملين بالاستناد إلى مدى قدرتهم على إنجاز الأعمال الموكلة لهم، ولكن يؤخذ على هذا المحور عدم قدرتـه علـى توفير حكم مستقبلي على صلاحية العاملين، كما أنه يخضع جميـع الأعمـال بالمنظمة لمعدلات أداء واحدة.

2. محور الصفات الشخصية: حيث يهتم هذا المحور بدراسة بعض الصفات المحددة، في العاملين المقيمين، وقد تكون متصلة بشكل مباشر بشخصية الفرد وخصائصه، ويؤخذ على هذا المحور صعوبة حصر الصفات التي يجب توافرها في العاملين، واختلاف أهميتها بالنسبة لطبيعة الأعمال الموكلة لهم.
3. محور الهادفية: حيث يتم في هذا المحور التركيز على أسلوب الإدارة بالأهداف، بحيث تضع المنظمة أهدافها بطريقة تشاركية، ويتم التقييم وفق درجة تحقيق هذه الأهداف، ويؤخذ على هذا المحور صعوبة قياس الهدف وكذلك صعوبة قياس عملية إنجازه.
4. محور الفعالية العامة: حيث يتعدى التفاصيل الدقيقة، ليتم التركيز على مستوى الفعالية بشكل عام لدى العاملين، باعتبار أن الفعالية هي غاية ما تنشده إدارة المنظمة، ولكن يؤخذ على هذا المحور عدم صلاحيته على الحكم في المسائل الفرعية الدقيقة التي تحتاج لحكم وتقييم تفصيلي.

مصادر الأداء المهني للمعلمين:

يذكر (السيف، 2005) يمكن الإشارة هنا إلى المصادر التي يمكن الاستفادة منها في تقويم المعلم ومنها:

1. ملف المعلم بالمدرسة.
2. تقويم المعلم لنفسه.
3. سجل ملاحظات الرئيس المباشر.
4. رؤية وتقويم المشرف التربوي المختص للمعلم.
5. رؤية وتقويم وكيل المدرسة للمعلم.
6. كراس إعداد الدروس ومطابقته للتعليمات المنظمة لذلك.
7. سجلات الحضور والانصراف والتأخر والغياب.
8. أي مصادر أخرى تساعد في عملية التقويم.
9. رؤية وتقويم الطلاب للمعلم.
10. تقويم المعلم الزائر (الزيارات المتبادلة) .
11. نتائج اختبارات المعلم والأعمال التحريرية.

الأسباب التي تؤدي لفشل عملية التقييم:

في حالة فشل عملية التقييم يعزوه (الصيرفي، 2008) إلى الأسباب التالية:

1. عدم اقتناع المديرين بأهمية عملية التقييم.
2. ضعف الكفاية التقييمية لدى بعض المديرين.
3. تأثر المقيمين بعوامل اجتماعية أو شخصية بعيدة الصلة بعملية التقييم.
4. كراهية بعض المديرين لعملية التقييم لما تسببه من مشكلات مع مرؤوسيهم.

12.1.2 الحوافز وعلاقتها بالأداء:

تشير الدراسات التي تمت حول الكفاءة الإنتاجية أنها متوقفة على عنصر الرغبة في العمل والقدرة عليه، والقدرة على العمل مرتبطة بالمعرفة المكتسبة من التعليم، والمهارة من التدريب، أما الرغبة في العمل فهي نتاج التحفيز ومستوى الدافعية، فالحافز المادي والمعنوي يؤدي نحو الكفاءة الإنتاجية (الأغبري، 2006) .

أداء مرتفع = القدرة + الرغبة

ولكي تعطي الحوافز المردود المرغوب فيه في الأداء أورد (المجذوب، 2002) عدة نقاط منها:

1. رضا العامل عن عمله.
2. رضاه عن الحوافز.
3. ارتباط الحوافز بدوافع الموظفين ورغباتهم مع أهداف العمل.
4. إيجاد صلة بين إعطاء الحافز وتحقيق الهدف.
5. استمرارية التحفيز وخلق شعور الأمان لدى العاملين
6. التناسب الطردي بين الحافز والمجهود المبذول من قبل العاملين.
7. تأكيد مبدأ العدالة في إعطاء الحافز.

لذا من خلال استعراض الأدب النظري والذي تطرق به الباحث لمفهوم الحوافز ومراحل تطورها عبر المدارس الإدارية المختلفة، وكذلك أنواعها والنظريات المفسرة لها، ثم عرض الباحث نظام الحوافز في المملكة العربية السعودية والواجبات الرئيسة لمهنة التعلم وفق ما يراه نظام التعلم في المملكة العربية

السعودية، وبعد ذلك أورد الباحث أهم المفاهيم التي عرفت الأداء المهنـي وأهدافـه وأسس التقييم الفعال ومحاوره والأسباب التي تؤدي لفشل عملية التعلـيم، وعلاقـة الأداء بالحوافز.

2.2 الدراسات السابقة:

1.2.2 الدراسات العربية:

تعد الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من التجديدات المعاصرة في الأنظمة التربوية في العالم العربي عموما والمملكة العربية السعودية خصوصا، وقد صدر نظام الحوافز لمعلمي الصفوف الأولية في العام 1418هـ ـ الموافـق للعـام 1998م وبدأ تطبيقه الفعلي على جميع المدارس في العام 1421هـ الموافق للعـام 2001م وفق آلية وضوابط وردت في التعمـيم الـوزاري رقـم الـرقم 31/242 وتاريخ1420/3/27هـ لذا أورد الباحث بعضا من الدراسات التي يراها متوافقة مع مضمون الدراسة الحالية وهي:

قام (بسطجي، 1999م) بدراسة واقع وأهمية الحوافز المعنوية لدى معلمـي المرحلة الابتدائية كما يدركها المعلمون والمديرون بمدينة مكة المكرمة في ضـوء متغيرات المؤهل والخبرة والعمر، وقد أجريت هذه الدراسة قبل التطبيـق الفعلـي لحوافز معلمي الصفوف الأولية على المدارس في المملكة العربية السعودية وأجريت على عينة مكونة من (190) معلما و(25) مديرا، وقد أشارت في نتائجها إلـى أن هناك عدالة في نصاب المعلم من الحصص، وأبدى أفراد العينة رضاهم عـن أخـذ آرائهم عند وضع الجدول، وأبدوا كذلك امتعاضهم من التكـاليف الإداريـة داخـل المدرسة وطالبوا بضرورة تفعيل الحوافز المعنوية وأوصت الدراسـة بأخـذ مبـدأ العدالة وتكريم المعلمين القدامى دوريا.

وفي دراسة (يونس، 2000) حول تحليل نظام الحـوافز وعلاقتهـا بـأداء العاملين في المنظمات الصناعية الليبية في مدينة بنغازي، والتي أجريت على عينـة قدرها (392) عاملاً، وذلك من معرفة درجة كفاية الحوافز ومـدى مناسـبتها مـع الأداء الذي يبذله العاملون وكان من أهم ما أسفرت عنه هذه الدراسة: عـن وجـود

علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحوافز المعنويـة والأداء، وأن اسـتخدام الحـوافز السلبية أكثر من الحوافز الإيجابية في المنظمات الصناعية، وعدم مناسبة الحـوافز والجهد المبذول من قبل العاملين.

وأجرى (العبدلي، 2002) دراسة لاتجاهات مديري المدارس في التعليم العام في مدينتي مكة والقنفدة نحو استخدام الحوافز المادية والمعنوية، وطبقت على عينـة مكونة من (209) مديرين، وأسفرت عن نتائج كان من أهمها:أن المـديرين أولـو اهتماما كبيرا بالحوافز المعنوية حيث حلت بالمرتبة الأولى ثم تلتها الحوافز الماديـة وحلت الحوافز المعنوية السلبية بالمرتبة الثالثة والمرتبة الأخيرة حلت بها الحـوافز المادية السلبية،وكذلك بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحـصائية فـي اتجاهـات المديرين باختلاف المتغيرات الديمغرافية التالية: (الراتب، آخر مؤهـل، المـستوى الوظيفي، سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية) . وأظهرت وجود فـروق ذات دلالـة إحصائية لمتغير نوع المؤهل التربوي وغير التربوي ولصالح غير التربـوي فـي اتجاهاتهم نحو الحوافز المعنوية.

أما دراسة (القحطاني، 2003م) والتي قاست أثر استخدام الحـوافز الماديـة والمعنوية على منسوبي وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية دراسة مقارنة بين القياديين وغير القياديين، وأجريت على عينة مكونة مـن (633) موظفـا مـن منسوبي وزارة المعارف سابقا حيث اشتملت العينة على فئتين فئة قيادية هم مـديرو الإدارات في إدارات التعليم وفئة غير قيادية وهم المعلمون فـي وزارة المعـارف سابقا وزارة التربية والتعليم حاليا وكان من نتائجها أن أبـرز الحـوافز المعنويـة المؤثرة على الموظفين تتمثل في إحساس الموظف بالمواطنة والشعور بالمـسؤولية تجاه مهنته، وأن الموظفين القياديين يفضلون الحوافز المعنويـة وغيـر القيـاديين يفضلون الحوافز المادية وأوصت الدراسة بضرورة الاعتناء بالحوافز وإيجاد فرص ابتعاث للعاملين بالوزارة كحافز للمتميزين.

وفي دراسة (القصير، 2004) حول تطوير نظام حوافز للإداريين العـاملين في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية بناء على مستواهم الوظيفي وذلك بقياس درجة رضا الإداريين عن الحوافز المعمول بها في النظـام وكـذلك

تطوير نظام للحوافز وفقا لمستوى رضاهم الوظيفي وفق متغيرات الجنس والخبـرة الوظيفية والمؤهل التعليمي والمسمى الوظيفي وتكونت عينة الدراسـة مـن (472) موظفا وكانت أبرز نتائجها أن درجة رضا الموظفين عن نظام الحوافز المعمول بها منخفض وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الرضا تعزى للجـنس أو الخبرة الوظيفية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل والمسمى الوظيفي لصالح حملة شهادة الدكتوراة ومديري التربية التعليم وأوصت الدراسة بتطوير نظام الحوافز واعتمادا على ذلك تم وضع نظام للحوافز وتم عمل استبانه وكانت درجـة الرضا عالية.

أما دراسة (الغامدي، 2005) والتي هدفت لقياس علاقة الحوافز التـشجيعية بالرضا الوظيفي لدى معلمي الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية بمدينـة الطـائف بالمملكة العربية السعودية وفق متغيرات المؤهل والخبرة في التعليم والخبـرة فـي الصفوف الأولية ونوع المؤهل من كونه تربوياً أو غير تربوي وكـذلك المـستوى الوظيفي والصف الذي يدرسه المعلم وتكونت عينة الدراسة من (251) معلماً مـن مجتمع الدراسة البالغ (498) معلماً متخصصاً في تدريس الصفوف الأوليـة وقـد أسفرت هذه الدراسة على أنه هناك معـايير تطبيـق الإدارة المدرسـية للحـوافز التشجيعية بدرجة عالية وأن الإدارة المدرسية تمارس منح الحوافز لمعلمي الصفوف الأولية بدرجة مرتفعة. وخلصت الدراسة بالتوصية على ضـرورة إيجـاد حـوافز لمعلمي الصفوف الأولية متمثلة في فرص إكمال الدراسة وعقد الدورات التربويـة للمعلمين غير المحفزين.

دراسة قام بها (الوابل، 2005) حول دور الحوافز المادية والمعنويـة فـي رفع مستوى العاملين من وجهة نظر ضباط الأمن المشاركين بموسم الحج وأجريت الدراسة على عينة تكونت من (300) ضابط من المشاركين فـي موسـم الحـج، وأشارت في نتائجها إلى وجود أثر للحوافز على أداء العاملين وفق استجابات أفراد العينة وأوصت الدراسة بضرورة العدالة بتوزيع الحوافز حسب طبيعة العمل وكذلك بضرورة سرعة صرف الحافز المادي.

وفي دراسة قامت بها (السواط، 2006) والتي هدفت لدراسـة دور الإدارة التعليمية في الحوافز التشجيعية لمعلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكـة المكرمـة، علي عينة مكونة من (226) معلمة و(43) مديرة، أسفرت أهم نتائجها على أن أفراد العينة أظهرن اهتماماً عالياً للحوافز التشجيعية، وأنهن يأملن بتفعيل الحـوافز لهـن حيث أكدن أن الحوافز مطبقة بدرجة متوسطة بالنسبة لهن.

دراسة (الهرفي، 2006) عن أثر الحوافز الماديـة والمعنويـة علـى أداء العاملين في شركة الاتصالات السعودية في المملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة من (1831) موظفاً وفق متغيرات الحالة الاجتماعية ومسمى الوظيفة ومدة الخدمة والعمر والدخل الشهري وكانت أبرز نتائجها أن متغيـر الحـوافز الماديـة والمعنوية يلقى اهتماماً متوسطاً من قبل المـوظفين بنوعيهـا الفـردي والجمـاعي والسلبي والإيجابي وأن تطبيقها يؤدي إلى تحسين أداء العاملين، وأوصت الدراسـة بضرورة وجود الحوافز وكذلك ضرورة تفعيل تلك الحوافز.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

في الدراسة التي قام بها لـوبيز (Lopez, 2002) حـول حـوافز المعلمـين والتطور المهني في مدارس المكسيك والتي تمت من خلال دراسة برامج الحـوافز المقدمة للمعلمين في المكسيك كان من أبرز ما توصل إليه من نتائج هي أن حـوافز المعلمين وخصوصا في القرى ليست على المستوى المطلوب، وعدم كفاية الحـوافز له أثر سلبي في الانجازات العلمية والمهنية للمعلمين.

أما الدراسة التي قام بها ماهوني ومنتيثر و هكستال (Mahony & Menter, & Hextall, 2004) والتي كان حول "الأثر العاطفي لربط الأجـر بـأداء المعلمـين بإنجلترا" واعتمدت الدراسة على جمع البيانات من خلال مقابلة (76) معلماً من تسع مدارس ابتدائية وثانوية وكان أبرز نتائجها أن عدداً كبيراً من المعلمين غير مبـال نتيجة للخبرة الطويلة في التعليم والسياسة التعليمية العامة. وكان أهم ما أوصت بـه الدراسة زيادة الحوافز للمعلمين وذلك من خلال الدورات والندوات العلميـة، ولـم تبرز الدراسة وجود دلالة إحصائية للمتغيرات الديمغرافية.

وفي دراسة قام بها فكتور ليفي (Lavy, 2001) لتقييم تأثير حوافز المعلمين على تحصيل الطلبة، والتي هدفت قياس أثر تجربة طبقها الكيان الإسرائيلي، والتي كانت عبارة عن برنامج مكافأة للأداء الجيد من قبل المعلمين، وكانت الدراسة مقارنة بين تحصيل الطلبة في فترتين من عام (1996) وعام (1999)، وقد أبرزت الدراسة أن الحوافز كانت ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين المحفزين في تحسين أداء التلاميذ.

وقام ديفيد فاجلوا ولورنس (Davied, Figlio & Lawrence, 2003) ببيان دور حوافز المعلم في تحسين نتائج الطلبة، وتبعت الدراسة المنهج الاستقصائي، حيث تم بمقارنة نتائج الطلاب في مدرستين مختلفتين وفق البيانات الإحصائية التعليمية في الولايات المتحدة، حيث أن إحدى المدرستين منحت حوافز مادية ومعنوية لمعلميها نتيجة الجهد المضاعف المبذول كمدرسة تجريبية والأخرى اعتبرت مدرسة ضابطة لم تمنح معلميها حوافز إضافية، وقد دلت نتائج الدراسة على أن نتائج المدرسة التي منحت حوافز لمعلميها كانت أعلى منها للتي لم تمنح حوافز إضافية وبالتالي دلت على أن للحوافز دلالة إحصائية في تحسين نتائج الطلبة.

وفي دراسة قام بها إيلانا اومانسكي مع مجموعة باحثين (Ilana Umansky 2006)، والتي كانت بعنوان الإصلاحات الحافزة للمعلمين في أمريكا اللاتينية وأثرها في تحسين نوعية التعليم، والتي اتبعت المنهج النوعي حيث قارنت بين أوضاع المعلمين في 17 دولة من تلك الدول منها: البرازيل والمكسيك وبوليفيا وتشيلي والإرغواي والسلفادور وترنيداد، وكانت أبرز نتائجها أن تلك الحوافز غير فعالة ولها تأثيرها الواضح في الإقبال على مهنة التعليم وكذلك على فترة بقاء المعلمين بالمهنة، وعلى اختيار مادة التدريس، وأن مرتبات المعلمين في هذه الدول متفاوتة إذ أنها تعتبر مناسبة في دول كالمكسيك والبرازيل وغير ذلك في دول ترنيداد وهندوراس.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة العربية منها والأجنبية نجد أن الدراسة الحالية، تتفق مع دراسة (يونس، 2000) و(الوابل، 2005) و(الهرفي،2006) فـي كونها تدرس العلاقة بين الحوافز والأداء وتختلف معهم في طبيعة مجتمع الدراسة، كما أنها تلتقي مع الدراسات السابقة في دراسة الحوافز مثـل دراسـة (الغامـدي، 2005) و(القصير، 2004) و(السواط، 2006) وكذلك دراسة (القحطاني، 2003م) ودراسة لوبيز (Lopez, 2002) ، وكذلك دراسة فكتور ليفي (Lavy, 2001) ودراسة ديفيد فاجلوا ولورنس (Figlio & Lawrence, 2003) و دراسة إيلانا اومانسكي مـع مجموعة باحثين (Ilana Umansky 2006) وكذلك دراسة ماهوني ومنتيثر و هكستال (Mahony & Menter, & Hextall, 2004)، إلا أن جل هذه الدراسات قام بدراسـة أثر الحوافز على متغيرات تابعة مختلفة، تختلف هذه الدراسـة عمـا سـبقها مـن دراسات في أنها قاست اثر حوافز معلمي الصفوف الأولية على أدائهم المهني فـي قطاع تبوك المهني حيث لم تتطرق أي من الدراسات السابقة لهذا الموضـوع وقـد اجتهد الباحث في البحث والاستقصاء عن أي دراسات تطرقت للحوافز سالفة الذكر وأثرها على الأداء وان توافقت دراسة بسطجي مع بعض مضامين الدراسة الحاليـة إلا أنها لم تتطرق لحوافز معلمي الصفوف الأولية كونها كانت قبل التطبيق الفعلـي للحوافز.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي مـن خـلال تحليـل التبـاين والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط وذلك بهدف الكشف عن أثر حوافز معلمي الصفوف الأولية في تحسين أدائهم المهني وذلك مـن خـلال الإجابة على الاستبيانات التي صممها الباحث لهذا الغرض ومن تم جمـع البيانـات وتبويبها وتحليلها والربط بين مدلولاتها للوصول إلى النتائج.

2.3 مجتمع الدراسة ا:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الابتدائية والبالغ عـددهم (134) مديرا في قطاع تبوك التعليمي بشقيه البنين والبنات، وقد تكونت عينة الدراسة مـن جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (134) وبعد استثناء عينة الثبـات، تـم توزيع (114) استعيد منها (110) و تـم اسـتبعاد (2) لعـدم ملائمتهـا للتحليـل الإحصائي، والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (1)

يبين توزيع أفراد الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	المجموع
النوع	ذكر	54	108
	أنثى	54	
الخبرة	أقل من 5 سنوات	13	108
	من5-10 سنوات	15	
	أكثر من 10 سنوات	80	

3.3 أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة اعتماداً على التعاميم الوزارية المنظمة لمـنح الحوافز لمعلمي الصفوف الأولية الصادرة من وزارة التربيـة والتعلـيم بالمملكـة العربية السعودية ومنها التعميم ذو الرقم 31/242 وتاريخ1420/3/27هـ ـ. وبعـد الاطلاع على استمارة تقييم الأداء المعتمدة في تقيم الأداء الوظيفي للمعلمين في نظام الخدمة المدنية بالمملكة العربية السعودية وعرضها على المشرف وأخذ رأيه حولها لخروجها في إطارها المناسب.

وقد تكونت الأداة من قسمين:

القسم الأول: يتضمن المعلومات المعبرة عـن خـصائص العينـة، طبقـا للمتغيرات الديمغرافية وهي (النوع الاجتماعي، الخبرة) .

القسم الثاني: ويتضمن مجال الحوافز وهو مكون من (10) فقـرات والـذي تضمن قياس درجة تطبق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية مدرجة حسب مقياس (ليكرت Likert) الخماسي.

لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة
1	2	3	4	5

القسم الثالث: ويتضمن (30) فقرة لقياس درجة الأداء المهني للمعلمين وفـق المجالات التالية: الكفاية المهنية، والإدارة الصفية، وتقـدير المـسئولية، والالتـزام الوظيفي، والناتج التعليمي.

الجدول (2)

مجالات أداة الدراسة وأرقام الفقرات التي تقيسها

المتغير	المجال	الفقرات
الحوافز	-	10-1
الأداء	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	20-11
	تقدير المسئولية والالتزام الوظيفي	30-21
	الناتج التعليمي	40-31

وقد تم اعتماد المعادلة التالية للحكم على إجابات أفراد العينة:

$$\frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{3} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وعليه يكون الحكم على درجة الإجابة وفق التالي:

1 + 1.33 = 2.33

2.33 + 1.33 = 3.66

3.67 + 1.33 = 4

فإذا كان الوسط الحسابي من 2.33 فأقل يكون التقدير ضعيفاً.

وإذا كان الوسط الحسابي أكثر من 2.33 وحتى 3.66 يكون التقدير متوسطاً.

أما إذا كان الوسط الحسابي أكثر من 3.66 فإن التقدير يكون عالياً.

4.3 صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة قام الباحث بعرضها على (19) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص من أساتذة الجامعات في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية وبعض القيادات التربوية لمراجعتها والتحقق من صدق الفقرات والأخذ بملحوظاتهم، وتم اعتماد معيار اتفاق (80%) من المحكمين للتعديل أو التغيير أو الإضافة.

5.3 ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق تطبيقها على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة مقدارها (20) مديراً واستخراج معامل ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

جدول (3)

قيم معاملات الثبات

المجال	معامل الثبات
الحوافز	0.80
الكفاية المهنية والإدارة الصفية	0.85
المسؤولية والالتزام الوظيفي	0.91
الناتج التعليمي	0.92
الكلي	0.93

6.3 المعالجة الإحصائية:

اعتمد الباحث لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة على الرزمة الإحـصائية (SPSS) كالتالي:

1. للإجابة على السؤالين الأول والثاني تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. للإجابة على السؤالين الثالث والرابع تـم اسـتخدام تحليـل التبـاين الثنـائي (Two Way ANOVA).
3. للإجابة على السؤال الخامس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

1.4 عرض النتائج ومناقشتها:

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي؟".

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة ولكل فقرة من فقرات أداة الدراسة والجدول (4) يبين نتائج ذلك.

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الحوافز

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
6	يحصل معلمو الصفوف الأولية على إجازة تسبق إجازة بقية المعلمين وفق آلية منح الحوافز	4.39	0.88	مرتفع
10	يعفى معلمو الصفوف الأولية من المراقبة أثناء الاختبارات في المدارس المتوسطة والثانوية	4.25	0.71	مرتفع
1	يحصل معلمو الصفوف الأولية على الوسائل التعليمية المعينة لهم في أداء دروسهم	4.06	0.41	مرتفع
5	يحصل معلمو الصفوف الأولية على علاوة سنوية وفق نظام مستويات الوظائف التعليمية	3.99	1.07	مرتفع
2	يعطى معلمو الصفوف الأولية الأولوية في تخفيض النصاب من الحصص	3.98	1.04	مرتفع

التقدير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	نص الفقرة	رقم الفقرة
مرتفع	1.21	3.81	يرشح معلمو الصفوف الأولية لدورة الفصول الأولية لمدة فصل دراسي وفق آلية واضحة	3
متوسط	1.38	3.58	يعفى معلمو الصفوف الأولية من دخول حصص المناوبة	9
متوسط	1.42	3.56	يعفى معلمو الصفوف الأولية من المناوبة بداية ونهاية الدوام	8
متوسط	1.41	3.55	يعفى معلمو الصفوف الأولية من الإشراف اليومي	7
متوسط	1.18	3.50	يتقاضى معلمو الصفوف الأولية راتبا يتناسب والجهد الذي يبذلونه	4
مرتفع	0.70	3.87		الكلي

يتبين من الجدول (4) إن الفقرات (4، 7، 8، 9) كان تقديرها متوسطاً، أما باقي الفقرات فكان تقديرها مرتفعاً، ولم يوجد أي فقرة كان تقديرها منخفضاً، وأقل تقدير للفقرة (يتقاضى معلمو الصفوف الأولية راتبا يتناسب والجهد الذي يبذلونه) وأعلى تقدير للفقرة (يحصل معلمو الصفوف الأولية على إجازة تسبق إجازة بقية المعلمين وفق آلية منح الحوافز) ، والتقدير العام كان مرتفعا.

وقد يفسر ارتفاع التقدير العام بالنسبة لدرجة تطبيق الحوافز من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي، نتيجة وجود آلية واضحة للحوافز وكذلك للمتابعة الدقيقة من قبل إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك على ضرورة تقيد المديرين بنظام منح الحوافز وخصوصا فيما يتعلق بالفقرة (يحصل معلمو الصفوف الأولية على إجازة تسبق بقية المعلمين وفق آلية منح الحوافز) ، نظراً لأن طلبتهم يحصلون على إجازة وبالتالي يمكن لمديريهم الاستغناء عنهم في هذه الفترة وهذا ما قد يفسر حصولها على أعلى درجة في هذا المجال، أما كون الفقرة (يتقاضى معلمو

الصفوف الأولية راتبا يتناسب والجهد الذي يبذلونه) أخذت تقديراً متوسطاً قد يعزى لسببين أولهما عدم وجود فروق في مرتبات معلمي الصفوف الأوليـة عـن بقيـة المعلمين، وثانيهما تفاوت مرتبات المعلمين بالنسبة لسنوات خبراتهم مقارنة بزملائهم المعينين قبلهم؛ كون المعلمين ذوي الخبرات الطويلة -أكثر من 15 سـنة- عينـوا على مستوياتهم المستحقة وفق النظام وهو المستوى الخامس، فيما عين من هم أقـل خبرة منهم على مستويات وظيفية أقل كالمستوى الرابع والمستوى الثالث والمستوى الثاني وفي السنوات الأخيرة (انظر الملحق هـ).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع دراسة (الغامدي، 2005) والتـي أظهرت أن الحوافز مطبقة بدرجة مرتفعة من قبل الإدارة المدرسية، وكذلك أظهرت نتائجها حصول حافز الإجازة على أعلى تقدير ضمن مجالات الحوافز.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما درجة الأداء المهني لمعلمـي الصفوف الأولية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية فـي قطـاع تبوك التعليمي؟":

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريـة لأداء أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة على كل بعد والجـداول (5، 6، 7) تبين نتائج ذلك.

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال الكفاية المهنية والإدارة الصفية

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
11	يعد معلمو الصفوف الأولية الخطط الفصلية للمـواد الدراسية بشكل جيد	4.38	0.65	مرتفع
17	يعمل معلمو الصفوف الأولية على زيـادة التفاعـل	4.27	1.7	مرتفع

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
	بينهم وبين طلبتهم أثناء الحصة			
14	ينوع معلمو الصفوف الأولية طرائق التدريس وفقا للموضوعات التي يدرسونها	4.25	0.77	مرتفع
13	يصوغ معلمو الصفوف الأولية أهدافهم الفصلية والأسبوعية واليومية بشكل واضح ومحدد	4.22	0.77	مرتفع
20	يعرض معلمو الصفوف الأولية المادة العلمية بصورة صحيحة وخالية من الأخطاء العلمية	4.21	0.72	مرتفع
12	يلتزم معلمو الصفوف الأولية بالإعداد الكتابي للموضوعات التي يدرسونها وفق الخطط المعدة	4.20	0.77	مرتفع
16	يعمل معلمو الصفوف الأولية على إثارة تفكير طلبتهم	4.18	0.76	مرتفع
15	يستخدم معلمو الصفوف الأولية المعينات التعليمية بشكل جيد عند عرضهم للدروس	4.10	0.75	مرتفع
19	يوزع معلمو الصفوف الأولية الزمن أثناء الحصة بشكل مناسب	4.07	0.73	مرتفع
18	يحرص معلمو الصفوف الأولية على استخدام اللغة الفصحى أثناء عرضهم للدروس	3.74	1.04	مرتفع
الكلي		4.16	0.51	مرتفع

يتبين من الجدول (5) إن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعا ، ولا يوجد أي فقرة كان تقديرها متوسطا أو منخفضا، وأقل تقدير للفقرة (يحرص معلمو الصفوف الأولية على استخدام اللغة الفصحى أثناء عرضهم للدروس) وأعلى تقدير للفقرة (يعد

معلمو الصفوف الأولية الخطط الفصلية للمواد الدراسية بشكل جيد) ، والتقدير العام للبعد كان مرتفعاً.

وقد يكون ذلك نتيجة التأهيل الأكاديمي الجيد في كليـات التربيـة بالمملكـة العربية السعودية وكذلك كليات إعداد المعلمين كونها تستقطب ضمن كوادرها خبرة من الهيئات التدريسية من مختلف أنحاء الوطن العربي، مما ينعكس إيجابيـاً علـى خريجي هذه الكليات التربوية، إضافة إلى جهود وزارة التربية والتعليم التي تـسعى إلى تنمية المعلمين مهنياً من خلال تأهيل من لا يحمل درجة البكـالوريوس، وعقـد الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي الصفوف الأولية. أما حصول الفقرة (يحرص معلمو الصفوف الأولية على استخدام اللغة الفصحى أثناء عرضهم للدروس) علـى أقل تقدير فقد يعزى لطغيان اللهجات العامية في المجتمع العربـي عمومـا ومنـه المجتمع السعودي وخصوصا وسائل الإعلام حتى أضحى من السهل التمييـز بـين القنوات العربية الرسمية من خلال لهجة مذيعيها.

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال المسؤولية والالتزام الوظيفي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
30	يحرص معلمو الصفوف الأولية على الظهور بالمظهر الحسن أمام طلبتهم وزملائهم بالعمل	4.33	0.60	مرتفع
21	يحافظ معلمو الصفوف الأولية على الممتلكات العامة والخاصة بالمدرسة	4.32	0.72	مرتفع
23	يتقبل معلمو الصفوف الأولية توجيهات رؤسائهم بالعمل برضى تام	4.25	0.73	مرتفع
24	يواظب معلمو الصفوف الأولية على الحضور المبكر للمدرسة	4.24	0.72	مرتفع
25	يعد معلمو الصفوف الأولية الأقل غيابا بين معلمي المدرسة	4.23	0.84	مرتفع
26	يحترم معلمو الصفوف الأولية وقت الحصة من بدايتها وحتى نهايتها	4.20	0.78	مرتفع
22	يمتاز معلمو الصفوف الأولية بالاتزان بردود الأفعال	4.19	0.73	مرتفع
27	ينفذ معلمو الصفوف الأولية اللوائح الداخلية بدقة	4.11	0.74	مرتفع
28	يبذل معلمو الصفوف الأولية كل طاقة ليكون عملهم متقنا	4.11	0.82	مرتفع
29	ينجز معلمو الصفوف الأولية الأعمال الموكلة لهم في مواعيدها المحددة	4.03	0.78	مرتفع
الكلي		4.20	0.56	مرتفع

يتبين من الجدول (6) إن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعاً، ولا يوجد أي فقرة كان تقديرها متوسطاً أو منخفضاً، وأقل تقدير للفقرة (ينجز معلمو الصفوف الأولية الأعمال الموكلة لهم في مواعيدها المحددة) وأعلى تقدير للفقرة (يحرص

معلمو الصفوف الأولية على الظهور بالمظهر الحـسن أمـام طلبـتهم وزملائهـم بالعمل)، والتقدير العام للبعد كان مرتفعاً.

وقد يعزى ذلك إلى إحساس معلمي الصفوف الأولية أنهـم قـدوة لطلبـتهم وزملائهم مما يجعلهم حريصين على التقيد بالمسؤولية والالتزام الوظيفي وحـصول الفقرة (يحرص معلمو الصفوف الأولية على الظهور بالمظهر الحسن أمام طلبـتهم وزملائهم بالعمل) على أعلى تقدير يؤكد هذا التفسير.

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجال الناتج التعليمي

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
36	يحرص معلمو الصفوف الأولية على إعطاء الواجبات المنزليـة وتصويب الأخطاء فيها	4.44	0.54	مرتفع
32	يشجع معلمو الصفوف الأولية طلبتهم علـى زيـادة تحـصيلهم الدراسي	4.40	0.60	مرتفع
31	يحرص معلمو الصفوف الأولية على جـودة النـاتج التعليمـي لطلبتهم	4.36	0.57	مرتفع
35	يحفز معلمو الصفوف الأولية طلبتهم المتفـوقين نحـو تطـوير مستوياتهم	4.34	0.64	مرتفع
38	يراعي معلمو الصفوف الأولية الفروق الفردية بين طلبتهم	4.25	0.69	مرتفع
37	ينوع معلمو الصفوف الأولية مـن طـرق ووسـائل التقـويم المستخدمة	4.23	0.74	مرتفع
39	يحرص معلمو الصفوف الأولية على امتلاك طلبـتهم المقـدرة على تطبيق ما تعلموه	4.22	0.67	مرتفع
33	يتعرف معلمو الصفوف الأولية علـى المـشكلات التحـصيلية لطلبتهم لمعالجتها	4.12	0.83	مرتفع
40	يقيم معلمو الصفوف الأولية طلبتهم بصورة موضوعية ودقيقة	4.09	0.79	مرتفع
34	يقدم معلمو الصفوف الأولية الحصص العلاجية لرفع مـستوى التحصيل لدى الضعاف من طلبتهم	4.05	0.89	مرتفع
الكلي		4.25	0.54	مرتفع

يتبين من الجدول (7) أن جميع الفقرات كان تقديرها مرتفعاً، ولم تحصل أي فقرة على تقدير متوسط أو منخفض، وأقل تقدير للفقرة (يقدم معلمو الصفوف الأولية

الحصص العلاجية لرفع مستوى التحصيل لدى الضعاف من طلبتهم) وأعلى تقدير للفقرة (يحرص معلمو الصفوف الأولية على إعطاء الواجبات المنزلية وتصويب الأخطاء فيها) ، والتقدير العام للبعد كان مرتفعاً.

وقد يفسر ذلك بأن وجود نظام الحوافز كان سبباً في جذب الكثير من المعلمين ذوي الخبرات الجيدة والمميزة في تعليم المرحلة نحو تدريس الصفوف الأولية ونتيجة لذلك الإقبال الكبير يتم ترشيحهم لتدريس هذه المرحلة بعد إجراء اختبارات للقدرات المهنية من قبل مشرفي الصفوف الأولية.

وقد توافقت هذه النتائج بشكل عام مع نتائج دراسة فكتور ليفي (Lavy,2001) ودراسة ديفيد فاجلوا ولورنس (Figlio & Lawrence,2003) في كون الأداء مرتفعا عند تطبيق نظام الحوافز.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر المديرين في قطاع تبوك التعليمي تعزى للنوع الاجتماعي والخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيري الدراسة والجدول (8) يبين نتائج ذلك.

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحوافز وفق متغيري الدراسة

النوع	الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	أقل من 5	3.53	1.05
	من5-10	4.20	0.64
	أكثر من 10	3.81	0.71
	الكلي	3.81	0.76
أنثى	أقل من 5	3.47	0.83
	من5-10	4.26	0.61
	أكثر من 10	3.91	0.60
	الكلي	3.91	0.65
الكلي	أقل من 5	3.50	0.92
	من5-10	4.23	0.60
	أكثر من 10	3.86	0.65
	الكلي	3.87	0.70

يتبين من الجدول (8) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لأبعاد أداة الدراسة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجـراء تحليـل التباين الثنائي لدرجات أبعاد أداة الدراسة، والجدول (9) يبين نتائج ذلك.

جدول (9)

تحليل التباين الثنائي لدرجة كفاية الحوافز

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	0.016	1	0.016	0.034	0.855
الخبرة	3.752	2	1.876	3.922	*0.023
النـــوع × الخبرة	0.073	2	0.036	0.077	0.926
الخطأ	48.782	102	0.478		
المجموع	52.780	107			

* ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (9):

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف من وجهة نظر مديري المـدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي تعزى للنوع الاجتماعي.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) فـي درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف من وجهـة نظـر مـديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمـي تعـزى للتفاعـل بـين النـوع الاجتماعي والخبرة.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجـة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف من وجهة نظر مديري المـدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي تعزى للخبرة على مجـال الحـوافز فقـط ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعديـة بطريقـة شـافيه والجدول (10) يبين نتائج ذلك.

الجدول (10)

نتائج مقارنات شافيه للخبرة

المتغير التابع	الخبرة 1	الخبرة 2	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
الحوافز	أقل من 5	من 5 - 10	*-0.7333	*0.023
		أكثر من 10	-.3575	0.229
	من 5 - 10	أقل من 5	*0.7333	*0.023
		أكثر من 10	0.3758	0.160
	أكثر من 10	أقل من 5	0.3575	0.229
		من 5 - 10	-0.3758	0.160

* ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$).

يتبين من الجدول (10) أن الفروق كانت بين المعلمين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين المديرين ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات) ولصالح المديرين ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات) كما يتبين من جدول (15)، وقد يعود ذلك إلى كونهم عايشوا تجربة تطبيق الحوافز منذ بدايتها وبخبرة تعتبر مناسبة نوعا ما.

وقد يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تطبيق الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي تعزى للنوع الاجتماعي وللتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة، لكون النظام يطبق بشكل موحد بين مدارس البنين والبنات في المملكة العربية السعودية.

ولم تأتِ الدراسة بمقارنات واضحة بينها وبين أي من الدراسات السابقة نظرا لاختلاف متغيرات الدراسة بينها وبين سابقاتها.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة مديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي تعزى للنوع الاجتماعي والخبرة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات متغيري الدراسة على كل بعد والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء لمستويات متغيري الدراسة

النوع	الخبرة	الكفاية المهنية والإدارة الصفية		المسؤولية والالتزام الوظيفي		الناتج التعليمي		الكلي	
		وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري
ذكر	أقل من 5	3.80	0.54	3.84	0.30	3.86	0.33	3.8333	0.34
	من5-10	4.20	0.40	4.47	0.48	4.29	0.58	4.3190	0.46
	أكثر من 10	4.00	0.50	4.06	0.51	4.04	0.53	4.0350	0.46
	الكلي	4.0	0.50	4.09	0.51	4.05	0.52	4.0457	0.45
أنثى	أقل من 5	4.20	0.32	4.10	0.48	4.02	0.26	4.1056	0.26
	من5-10	4.23	0.34	4.08	0.66	4.30	0.50	4.2000	0.44
	أكثر من 10	4.36	0.51	4.40	0.58	4.55	0.47	4.4375	0.48
	الكلي	4.32	0.47	4.32	0.59	4.46	0.49	4.3654	0.47
الكلي	أقل من 5	3.98	0.46	3.96	0.40	3.93	0.30	3.9590	0.33
	من5-10	4.21	0.36	4.26	0.60	4.29	0.52	4.2556	0.44
	أكثر من 10	4.18	0.53	4.23	0.57	4.30	0.56	4.2362	0.51
	الكلي	4.16	0.51	4.20	0.56	4.25	0.54	4.2056	0.49

يتبين من الجدول (11) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لأبعاد أداة الدراسة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الثنائي المتعدد لدرجات أبعاد أداة الدراسة، والجدول (12) يبين نتائج ذلك.

جدول (12)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأثر النوع الاجتماعي والخبرة على درجة الأداء المهني

مصدر التباين	المتغير المستقل	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
النوع	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	0.982	1	0.982	4.220	0.042*
	المسؤولية والالتزام الوظيفي	0.006	1	0.006	0.206	0.651
	الناتج التعليمي	0.756	1	0.756	3.148	0.079
	الكلي	0.492	1	0.492	2.415	0.123
الخبرة	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	0.410	2	0.205	0.881	0.418
	المسؤولية والالتزام الوظيفي	0.830	2	0.415	1.437	0.242
	الناتج التعليمي	1.456	2	0.728	3.030	0.053
	الكلي	0.839	2	0.419	2.058	0.133
النوع × الخبرة	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	0.378	2	0.189	0.811	0.447
	المسؤولية والالتزام الوظيفي	1.676	2	0.838	2.903	0.059
	الناتج التعليمي	1.007	2	0.503	2.095	0.128
	الكلي	0.862	2	0.431	2.116	0.126
الخطأ	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	23.739	102	0.233		
	المسؤولية والالتزام الوظيفي	29.447	102	0.289		
	الناتج التعليمي	24.508	102	0.240		
	الكلي	20.785	102	0.204		
المجموع	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	27.332	107			
	المسؤولية والالتزام الوظيفي	33.329	107			
	الناتج التعليمي	31.410	107			
	الكلي	25.221	107			

* ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (12):

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي تعزى للنوع الاجتماعي على مجال الكفاية المهنية والإدارة الصفية ولصالح المديرات كما يتبين من جدول (11)، قد يرجع ذلك للطبيعة الإنسانية في كون المرأة أقدر على إدارة سلوك الأطفال أكثر من مقدرة الرجال وهذا ما يفسر إسناد تدريس هذه المرحلة في بعض الدول العربية ومنها المملكة الأردنية الهاشمية للإناث وهذا ما أكدته دراسة (القضاة، 1997) والتي أثبتت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث في تحصيل التلاميذ في الصفوف الأولية والإدارة الصفية. أما الكفاية المهنية فقد يعود للخبرة الطويلة للإناث في مجال تدريس هذه المرحلة في المملكة العربية السعودية.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الأداء المهني لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في قطاع تبوك التعليمي تعزى للخبرة وللتفاعل بين النوع الاجتماعي والخبرة.

قد يفسر ذلك لكون غالبية مديري المدارس يملكون درجة عالية من الكفايات تسمح لهم بتقدير جيد لأداء المعلمين نتيجة أن ترشيحهم للإدارة يتطلب حصولهم على دورات تدريبية في طرق وفنون التقييم الجيد.

لم تأتِ الدراسة متوافقة مع الدراسات السابقة نظراً لاختلاف طبيعة متغيراتها بالمقارنة بغيرها من الدراسات السابقة.

عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:" هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية وتحسن أدائهم المهني من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية بقطاع تبوك التعليمي؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط، والجدول (13) تبين نتائج ذلك.

الجدول (13)

معاملات الارتباط بين أداء أفراد عينة الدراسة من المديرين على أداة والأبعاد (الحوافز، والكفاية المهنية والإدارة الصفية والمسؤولية والالتزام الوظيفي والناتج التعليمي)

	الحوافز	الكفاية المهنية والإدارة الصفية	المسؤولية والالتزام الوظيفي	الناتج التعليمي
الحوافز	1.000			
الكفاية المهنية والإدارة الصفية	0.436 **	1.000		
المسؤولية والالتزام الوظيفي	0.290 **	689 **	1.000	
الناتج التعليمي	0.279 **	0.733 **	0.778 **	1.000

** ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.01$)

يتبين من الجدول (13) وجود علاقة بين الحوافز والأداء المهني عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) في مجالات الكفاية المهنية والإدارة الصفية والمسؤولية والالتزام الوظيفي والناتج التعليمي وذات دلالة موجبة

وهذه النتيجة قد تعزى للطبيعة الإنسانية من كونها تأمل الحصول على ما يشبع رغباتها ويحقق حاجاتها، ونظرا لتنوع الحوافز التي يمنحها النظام فقد ساهمت بشكل ملحوظ في تحسين أداء معلمي الصفوف الأولية.

وقد جاءت متوافقة في هذه النتيجة مع دراسة (الوابل، 2005؛ الهرفي، 2006؛ يونس، 2000) والتي أشارت لوجود اثر واضح لحوافز على الأداء.

2.4 التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومن خلال استجابات أفراد العينة توصي الدراسة بما يلي:

1. إجراء دراسات لمعرفة إمكانية إسناد تدريس الصفوف الأولية للمعلمات الإناث بدلا من المعلمين الذكور في المجتمع السعودي.
2. استمرارية العمل بنظام الحوافز الممنوحة لمعلمي الصفوف الأولية، وإيجاد آليات واضحة ومنظمة لتفعيل الحوافز المعنوية المتمثلة بتقدير جهود معلمي الصفوف الأولية.
3. الحرص على توفير فرص الترقية الوظيفية لمعلمي الصفوف الأولية.
4. فتح تخصصات تربوية في الجامعات والمعاهد تأهل طلبتها للعمل كمعلمي صفوف أولية.
5. الإسراع في تطبيق نظام رتب المعلمين، وخصوصا في المرحلة الابتدائية كنوع من الحوافز.

المراجع

أ- المراجع العربية:

ابن ماجة(د،ت).**سنن ابن ماجة.**

الفيروزبادي(1999).**القاموس المحيط.**الدار العربية للكتاب

أبورياش، حسين والصافي، عبدالحميد وعمور، أميمه وشـريف، سـليم (2006) . **الدافعية والذكاء العاطفي،** دار الفكر:عمان.

الاغبرى، عبدالصمد (2006) . **الإدارة المدرسية**: البعد التخطيطـي والتنظيمـي المعاصر.دار النهضة العربية: بيروت.

بروس، ان بيبتوني (2004) **كيف تحفز كل العـاملين**، ترجمـة مكتبـة جريـر، الرياض.

برنوطي، سعاد نايف (2000) . **أساسيات الإدارة**. الطبعة الأولى، دار وائل للنشر: عمان الأردن.

برنوطي، سعاد نايف (2007) . **إدارة الموارد البشرية**. الطبعة الثالثة، دار وائـل للنشر: عمان الأردن.

بسطجي، سعود (1999) . **واقع وأهمية الحوافز المعنوية لدى معلمـي المرحلـة الابتدائية كما يدركها المعلمون والمديرون بمدينة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام القـرى، مكـة المكرمة.

الجودة، عادل (د. ت) . **الحوافز**. المنظمة العربيـة للعلـوم الإداريـة: دمـشق، الجمهورية العربية السورية.

الحريري، رافدة (2008) . **مهارات القيادية في اتخـاذ القـرارات الإداريـة**. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان.

حسان، حسن والعجمي، محمد (2007) . **الإدارة التربوية**. دار المـسيرة للنـشر والتوزيع:عمان.

الخضرا، بشير واحمد، مروة وابو هنطش، احمـد والظـاهر، جنـان (2003) . **السلوك التنظيمي**، منشورات جامعة القدس المفتوحة: عمان.

درة، عبدالباري إبراهيم (203) . **تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات**، منشورات المنضمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

الريماوي، محمد عودة وآخرون، (2004) . **علم النفس العام**، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.،

الزعبي، احمد (2007) . **مدخل إلى علم النفس**، مكتبة الرشد، الرياض:المملكة العربية السعودية.

الزق، احمد يحيى (2005) .**علم النفس**. دار وائل للنشر:عمان الأردن.

السنبل، عبدالعزيز والخطيب، محمد ومتولى، مصطفى وعبدالجواد، نور (2004) . **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية**، دار الخريجي للنشر: الرياض.

السنيدي، عبدالله (2008) .**مبادئ الخدمة المدنية في المملكة العربية السعودية**، الطبعة الثالثة عشر، وزارة الخدمة المدنية: الرياض، المملكة العربية السعودية.

السواط، سامية بنت عيضة (2006) . **دور الإدارة التعليمية في الحوافز التشجيعية لمعلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة بين الواقع والمأمول من وجهة نظر المعلمات والمديرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

السيف، سعود (2005) . **توجيهات هامة حول تقويم الأداء الوظيفي** نشرة تربوية، قسم الإدارة المدرسية، أدارة تعليم الزلفى: الرياض.

الشيخ سالم، فؤاد وآخرون (2009) . **المفاهيم الإدارية الحديثة**. الطبعة التاسعة، المستقبل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

الصوياني، محمد (2004) . **السيرة النبوية كما جاءت في الأحاديث الصحيحة**. الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان: الرياض.

الصيرفي، محمد (2008) . **قياس وتقويم أداء العاملين**، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع:الإسكندرية، مصر.

الطويل، هاني عبدالرحمن (2006) . **الإدارة التعليمية**، دار مفاهيم وأفاق.الطبعة الثالث، دار وائل للنشر والتوزيع:عمان

عابدين، محمد عبدالقادر (2001) . **الإدارة المدرسية الحديثة**. دار الشروق للنشر التوزيع: عمان.

العاني، هيثم (2007) .**الإدارة بالحوافز: التحفيز والمكافآت**. دار كنوز المعرفة: عمان.

العبدلي، يحي احمد (2002) . **اتجاهات مديري المدارس في التعليم العام في مدينتي مكة والقنفدة نحو استخدام الحوافز المادية والمعنوية**، ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى: مكة المكرمة.

العيسوي، عبدالرحمن محمد (1997) . **علم النفس والإنتاج**، الدار الجامعية للطباعة: الإسكندرية، مصر.

الغامدي، خالد بن سفر (2005) . **الحوافز التشجيعية وعلاقتها بالرضا الوظيفي بالمرحلة الابتدائية بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة

فليه، فاروق عبده عبدا لمجيد، السيد محمد (2009) . **السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية.**

القحطاني، هاشم عبدا لله (2003) . **اثر استخدام الحوافز المادية والمعنوية على منسوبي وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية دراسة مقارنة بين الموظفين القياديين وغير القياديين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، السودان.

القصير، أحمد (2004) **تطوير نظام حوافز للإداريين العاملين في وزارة التربية والتعليم بناء على مستواهم الوظيفي**، رسالة دكتوراه غير منشورة.

القضاة، حامد عبدالله (1997) . **أثر تأنيث الهيئات التدريسية على التحصيل الأكاديمي في مبحث اللغة العربية لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأساسية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة: جامعة اليرموك، أربد

كنعان، نواف (2002) . **القيادة الإدارية**. دار الثقافة: عمان.

كيميرر، فرنسيس ووندام، دوجلاس (2003) .**التخطيط التربوي تحليـل الحـوافز واتخذ القررات الفردية في مجال الإدارة التربوية**، تـرجم محمـد أمـين وعاطف غيث، مجموعة النيل العربية: القاهرة.

المسند، عبدالعزيز (1980) . **المنهج المحمدي**. النادي الأدبي بالرياض: المملكـة العربية السعودية.

المغربي، كامل محمد (2004) . **السلوك التنظيمي مفـاهيم وأسـس**. دار الفكـر للطباعة والنشر:عمان، الأردن.

ملائكة، عبد العزيز (2007) . **مبادئ ومهارات القيادة والإدارة**. دار العلم: جدة.

الهاشمي، عبدالحميد (1999). **أصول علم النفس العام**، دار الشروق، جدة.

الهرفي، علي صالح (2006) . **اثر الحوافز المادية والمعنوية على أداء العـاملين في شركة الاتصالات السعودية في المملكة العربيـة الـسعودية**، رسـالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الكرك.

الوابل، عبدا لرحمن علي (2005) . **دور الحوافز المادية والمعنويـة فـي رفـع مستوى أداء العاملين من وجهة نظر ضباط الأمن العام المشاركين فـي موسم الحج.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلـوم الأمنية. الرياض، الملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف (1418) . **دليل المعلـم.** الإدارة العامـة للإشـراف التربـوي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

يونس، عادل رابح (2000) . **تحليل نظام الحوافز وعلاقتها بأداء العـاملين فـي المنظمات الصناعية الليبية في مدينة بنغازي**، جامعة قاريونس، ليبيا.

ب- المراجع الأجنبية:

Alderf, C.P. (1972) **. Existence, relatedness, and growth**. New York: Free Press.

David N. Figlio and Lawrence W. Kenny (2003). **Individual Teacher Incentives and Student Performance**. Department of Economics, University of Florida.

Forsyth, Patrick (2005) . **How do motivates people**. Sun times: UK

Ilana Umansky (2006). **Teacher Incentive Reforms in Latin AmericaHow Can They Help Us Improve Teaching Quality and Student Learning**. Port of Spain, Trinidad

Lavy, Victor (2001). **Evaluating the Effect of Teachers' Performance Incentives on Pupil Achievement** Hebrew University of Jerusalem

Lopez,G (2002). **Teachers' Incentives and Professional** Development in Schools in Mexico. ERIC.

Mahony, Pt & Menter, L & Hextall, L (2004) The Emotional Impact of Performance-Related Pay on Teachers in England. **British Educational Research Journal**, Vol. 30 No.3 p435-456 Jun 2004.

Maslow, A.H. (1954). **Motivation and personality**. New York: Harper & Row

Robbins, stephe. (2001). **Organizational Behavior**, Prentice-Hall International: New Jersey

UBOM, I, U (2001). **Value orientations, needs satisfaction and job performance of public servants in akwa lbom state**. Unpublished Ph D, Thesis, UNIVERSITY OF Nigeria.

الملحق (أ)

خطابات تسهيل المهمة

الملحق (ب)

أداة الدراسة قبل التعديل

الملحق (ج)

أسماء المحكمين

مسلسل	اسم المحكم	الجهة	العمل الحالي
1	أ.د . هاني الطويل	الجامعة الأردنية	أكاديمي
2	أ.د.أحمد بطاح	جامعة مؤتة	أكاديمي
3	د. حسن الطعاني	جامعة مؤتة	أكاديمي
4	د. محمد الزيود	الجامعة الأردنية	أكاديمي
5	د. علي الزعبي	جامعة مؤتة	أكاديمي
6	د. احمد الطويسي	جامعة مؤتة	أكاديمي
7	د. عبدالله البلوي	جامعة تبوك	أكاديمي
8	د. منيرة الشرمان	جامعة مؤتة	أكاديمي
9	د . خضراء الجعافرة	جامعة مؤتة	أكاديمي
10	د. نايل الرشايدة	جامعة مؤتة	أكاديمي
11	د. صبري الطراونة	جامعة مؤتة	أكاديمي
12	د. ضيف الله بن حمرون	جامعة تبوك	أكاديمي
13	نويرصالح البلوي	وزارة التربية والتعليم بالسعودية	مديرة الإشراف
14	نايف صالح العنزي	وزارة التربية والتعليم بالسعودية	معلم
15	أحمد محمد العطوي	وزارة التربية والتعليم بالسعودية	مدير مدرسة
16	عوض عطوة الحويطي	وزارة التربية والتعليم بالسعودية	معلم
17	مرزوقة سالم البلوي	وزارة التربية والتعليم بالسعودية	مساعدة
18	منيرة حمد الفرحان	وزارة التربية والتعليم	معلمة

	بالسعودية		

الملحق (د)

أداة الدراسة بعد التعديل

الملحق (هـ)

سلم رواتب المعلمين

الملحق (و)

تعميم نظام منح الحوافز

الملحق (ز)

خطابات تسليم الاستبيانات للباحث